

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DOMÍNIO EDUCAÇÃO, COMUNIDADES E MUDANÇA SOCIAL

Os Desafios da Inovação na Escola Pública

Daniele Dias Bardi

M

2021





Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Os Desafios da Inovação na Escola Pública

Daniele Dias Bardi

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sobre orientação da Professora Doutora Angélica Monteiro.

Porto, 2021

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório, o autor declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. O autor declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

“Inovar é assumir um compromisso ético com a educação”
(José Pacheco)

Resumo

O presente relatório refere-se ao estágio curricular no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, domínio da Educação, Comunidades e Mudança Social, realizado em duas escolas de ensino público, uma localizada na região norte de Portugal e outra localizada na região Sudeste do Brasil, entre dezembro de 2020 e junho de 2021.

Partindo do pressuposto de que a inovação diz respeito a uma mudança dinâmica que acrescenta valor aos processos que têm lugar na escola, tanto no campo pedagógico, como organizativo, o estágio teve como objetivo identificar mudanças em termos de gestão do currículo, de natureza pedagógica e organizacional, ocorridas num período particularmente marcado por alterações do ponto de vista legislativo e devido à pandemia COVID19, assim como compreender o papel de um profissional das Ciências da Educação nestes processos. As atividades realizadas, no contexto português, incluíram a participação em diversas atividades não letivas, bem como a recolha de dados através de análise documental, observação participante e entrevistas. No contexto brasileiro, este concretizou-se a partir da observação de interações ocorridas on-line.

Como principais resultados, foi possível compreender a complexidade dos atuais desafios que se colocam às escolas em termos de autonomia, qualidade e inovação. Na realidade portuguesa, foram identificadas mudanças no sentido do enriquecimento da oferta curricular, reorganização de turmas, recurso a tecnologias digitais, trabalho interdisciplinar, bem como possíveis efeitos para o perfil que se espera dos estudantes do agrupamento. No contexto brasileiro, as atividades de natureza pedagógicas observadas tiveram como foco a manutenção das relações sociais, numa fase em que estas requerem particular atenção. Os processos de mudança implicam um trabalho colaborativo em rede, tendo o profissional de Ciências da Educação um papel fundamental nestes contextos, atuando como ponte entre os professores, alunos e a comunidade educativa mais alargada.

Palavras-chave: inovação curricular; autonomia e flexibilidade curricular; aprendizagem.

Abstract

This report refers to the curricular internship within the framework of the Master of Science in Education, Education, Communities and Social Change, held in two public schools,, one located in the north of Portugal and another located in the Southeast region of Brazil, between December 2020 and June 2021.

Based on the assumption that the innovation concerns a dynamic change that adds value to the processes that take place in the school, both in the pedagogical and organizational fields, the internship aimed to identify changes in terms of curriculum management, of a pedagogical and organizational nature, occurred in a period particularly affected by changes from the legislative point of view and due to the COVID19 pandemic, as well as to understand the role of a professional of the Education Sciences in this processes. The activities carried out in the Portuguese context include participation in various non-academic activities, as well as the collection of data through documentary analysis, participating observation and interviews. In the Brazilian context, this materialized from the observation of interactions that occurred on-line.

As the main results, it was possible to understand the complexity of the current challenges facing schools in terms of autonomy, quality and innovation. In the Portuguese reality, changes were identified in the direction of enriching the curriculum offer, reorganization of classes, use of digital technologies, interdisciplinary work, as well as possible effects for the profile expected of the students of the grouping. In the Brazilian context, the activities of a pedagogical nature observed focused on the maintenance of social relations, at a stage where they require particular attention. The processes of change involve collaborative work in a network, with the Education Sciences professional playing a fundamental role in the contexts, acting as a bridge between teacher, students and the educational community.

Keywords: curricular innovation ; curriculum autonomy and flexibility, learning.

Resumé

Le présent rapport concerne le stage au sein du Master en Sciences de L'Éducation, dans le domaine spécifique de l'Éducation, Communautés et Changement social, qui s'est déroulé dans deux écoles d'enseignement public, l'une située dans la région nord du Portugal et l'autre située dans la région sud-est du Brésil, entre décembre 2020 et juin 2021.

En admettant que l'innovation est fruit d'un changement dynamique qui ajoute de la valeurs au processus qui ont lieu à l'école, tant dans le domaine pédagogique que dans le domaine organisationnel, le stage a eu pour but d'identifier les changements en termes de gestion du programme, de nature pédagogique et organisationnelle, survenus à une période particulièrement marquée par des changements du point de vue législatif et en raison de la pandémie COVID19, ainsi que de comprendre le rôle d'un professionnel des Sciences de L'Éducation dans ces processus. Parmi les activités réalisées dans le contexte portugais, on peut citer la participation à diverses activités non scolaires, ainsi qu'à la collecte de données par le biais d'analyses documentaires, d'observations participantes et des interviews. Dans le contexte brésilien, cela s'est concrétiser par l'observation des interactions en ligne, par voie digitale.

Les principaux résultats ont été de comprendre la complexité des défis actuels auxquels les écoles sont confrontées en terme d'autonomie, de qualité et d'innovation. Dans la réalité portugaise, des changements ont été identifiées dans le sens de l'enrichissement de l'offre de cours, la réorganisation des classes, le recours aux technologies numériques, le travail interdisciplinaire, ainsi que d'éventuels effets sur le profil que l'on attend des étudiants du groupe d'établissement éducatif. Dans le cas du Contexte brésilien, les activités de nature pédagogique observées ont eu pour objectif le maintien des relations sociales, à un stade où celles-ci requièrent une attention particulière. Les processus de changement impliquent un travail collaboratif en réseau, le professionnel des sciences de l'éducation jouant un rôle clé dans ces contextes, agissant comme un point de connexion entre les enseignants, les étudiants et la communauté éducative au sens large.

Mots-clés: innovation du programme ; autonomie et flexibilité du programme; apprentissage.

Índice de siglas

AE - Agrupamento de Escolas

AEI – Ambientes Educativos Inovadores

AERT3 - Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº3

CAA – Centro de Apoio às Aprendizagens

CAP-UERJ - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

DAC - Domínios da Autonomia Curricular

DGE - Direção Geral de Educação

DL – Decreto-Lei

ENT – Entrevistas

GIC - Gestão Interdisciplinar do Currículo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MCED – Mestrado em Ciências da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NT – Nota(s) de terreno

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PI - Plano de Inovação

PPIP - Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nation Children's Fund

Índice

<i>Introdução</i>	1
<i>Capítulo I – Caracterização do Contexto de Estágio: Os Contextos Educativos</i>	3
1. Caracterização do meio envolvente: caracterização sociográfica	3
1.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto	4
1.1.1 O Centro de Recurso: Centro de Apoio às Aprendizagens (CAA).....	7
1.2 Caracterização do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)	9
<i>Capítulo II - Enquadramento teórico-conceitual: educação, escola e seus desafios</i>	12
2. (Re)visando o conceito de educação	12
2.1 Escola e seus paradigmas: transição ou rutura?.....	13
2.1.1 O sistema educativo e suas transformações – Paradigmas educativos.....	13
2.1.2 As reformas educativas	17
2.1.3 A Escola como espaço de construção: A inovação como estratégia de mudança.....	20
<i>Capítulo III - Opções metodológicas</i>	30
3. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados	30
3.1 Análise documental	30
3.1.1 Observação participante.....	31
3.1.2 Entrevistas semiestruturadas: Professores/as e Alunos/as.....	32
3.1.3 Análise de dados.....	33
3.2 As questões éticas no processo de estágio.....	34
<i>Capítulo IV - Atividades desenvolvidas nos contextos de estágio</i>	36
4. O Estágio: Entrada no terreno e seus desafios	36
4.1 Recolha de dados no contexto português	39
4.1.1 Participação em reuniões e tarefas pontuais	40
4.2 Observação: CAP-UERJ	41
<i>Capítulo V - Resultados: Os desafios de uma escola do futuro</i>	42

5. Atividade Proposta - Perfil do Aluno à Saída da AERT3	42
5.1 Enquadramento da Proposta.....	42
5.1.1 Processo de criação da proposta	44
5.2 Reflexões: Os desafios de uma escola do futuro	46
5.2.1 Da Transformação de medidas: políticas e legislativas	47
5.2.2 Da flexibilidade à inovação: Na gestão do currículo	50
5.2.3 Desafios: Da flexibilidade à inovação: na gestão das práticas pedagógicas	53
5.2.4 Desafios: Da flexibilidade à inovação: Na gestão da organização	57
<i>Capítulo VI - Considerações finais</i>	58
<i>Referências Bibliográficas</i>	62
<i>Webgrafia</i>	65

Índice Figuras

<i>FIGURA 1: ORGANOGRAMA CAP-UERJ. FONTE: HTTP://WWW.CAP.UERJ.BR/SITE/</i>	10
<i>FIGURA 2: PARADIGMAS EDUCACIONAIS</i>	15
<i>FIGURA 3: GUIA DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR. FONTE: COHEN & FRADIQUE (2018:22)</i>	20
<i>FIGURA 4: COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI (WORLD ECONOMIC FORUM, 2015)</i>	23
<i>FIGURA 5: ESQUEMA CONCEPTUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA</i>	24
<i>FIGURA 6 EXEMPLO: PARALELO ENTRE PASEO – AERT3</i>	45

ÍNDICE DE APÊNDICE

<i>APÊNDICE I – REFERENCIAL OBJETIVOS ORIENTADORES</i>	70
<i>APÊNDICE II – PROPOSTA PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA AERT3</i>	73
<i>APÊNDICE III- GUIÃO DA ENTREVISTAS AOS PROFESSORES</i>	80
<i>APÊNDICE V – GUIÃO ENTREVISTAS AOS ALUNOS</i>	81
<i>APÊNDICE VI – QUADRO DE PROJETOS E ATIVIDADES AERT3</i>	82

Introdução

Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio da *Educação*, Comunidades e Mudança Social, o presente relatório foca-se nas várias experiências vividas ao longo do estágio curricular desenvolvido numa Escola Secundária em Rio Tinto (escola sede do Agrupamento), no período compreendido entre dezembro de 2020 a maio de 2021, complementado por dados recolhidos no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), entre os meses de abril a junho de 2021.

O tema em torno do qual se desenvolveu o estágio que se reflete neste relatório foi o estudo sobre as mudanças, em termos de gestão do currículo, de natureza pedagógica e organizacional, ocorridas para dar resposta aos desafios que se colocam às escolas em termos de autonomia, flexibilidade curricular, qualidade e inovação. Em termos de objetivos específicos foram delimitadores da redação deste relatório os seguintes: compreender como os processos de inovação estão presentes no processo de ensino-aprendizagem e perceber quais os pressupostos que promovem as práticas consideradas inovadoras. Além disso, identificar os efeitos atribuídos ao processo inovação e atividades que promovem práticas inovadoras. Isto pretende também perceber de que forma a motivação dos alunos é tida em consideração nas atividades propostas. Além do mais, pretende-se perceber de que forma é realizada a planificação e gestão curricular, e compreender os efeitos de uma cultura de práticas inovadoras da escola. Através deste estudo pretende-se, ainda, compreender o papel de um profissional das ciências da educação nestes contextos.

Este documento dá conta do percurso desenvolvido através da experiência por observação, a descrição, análise e reflexão da prática desenvolvida nos contextos educativos, quer numa vertente descritiva e analítica, quer numa vertente interpretativa e reflexiva. Assim sendo, todas as práticas descritas e analisadas neste relatório partiram de uma observação atenta e cuidada de ambos os grupos, indo sempre ao encontro de suas necessidades e interesses.

Levando estes aspetos em consideração, o relatório que se segue encontra-se organizado com a seguinte estrutura:

Capítulo I- *Caracterização do Contexto de Estágio: Os Contextos Educativos*, onde é apresentada a caracterização dos contextos de estágio, ambos em ambientes educativos. Assim como o lugar privilegiado, onde decorreu o estágio e em particular a caracterização sociográfica do concelho de Gondomar.

Capítulo II- *Enquadramento teórico-conceitual: educação, escola e seus desafios* dedica-se à apresentação e análise do enquadramento teórico, que deu corpo e serviu de base ao percurso de estágio. Este procura analisar teoricamente os conceitos de «Educação», a Escola e paradigmas educativos, assim como as suas transformações e reformas ao longo do tempo e por fim a Escola como espaço de transformação, visando a inovação como estratégia de mudança.

Capítulo III- *Opções Metodológicas*, onde são apresentados os métodos/técnicas de recolha e de análise de dados.

Capítulo IV- *Atividades Desenvolvidas nos Contextos de Estágio*, descreve e analisa o percurso de estágio, quer nas atividades, quer nas dinâmicas de funcionamento da instituição. Neste capítulo é refletido as práticas concretas que observei e vivi nas instituições.

Capítulo V- *Resultados: Os desafios de uma escola do futuro*, se aprofunda a análise, problematizam algumas reflexões acerca das práticas reconhecidas pela comunidade educativa como sendo inovadoras, bem como as minhas reflexões acerca daquilo que foi possível observar.

Capítulo VI- *Considerações finais*, onde é refletido acerca do processo da minha formação pessoal e social que constitui o estágio, assim como as competências profissionais que foram desenvolvidas constituindo a profissionalização das Ciências da Educação.

São ainda apresentadas as referências bibliográficas constituídas por referentes teóricos que foram mobilizados ao longo da elaboração do relatório, assim como, os normativos legais e outros documentos consultados.

Capítulo I – Caracterização do Contexto de Estágio: Os Contextos Educativos

O presente capítulo apresenta uma breve caracterização dos contextos educativos onde se realizou o estágio curricular: Agrupamentos de Escolas de Rio Tinto, tendo sido o primeiro e principal contexto de contacto e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), no qual decorreu à posteriori, de forma complementar. Desta forma, contém informações relevantes para uma contextualização dos contextos, que permitirá ser uma base para o trabalho desenvolvido, como a descrição do agrupamento e da sua região envolvente à escola, sua história e organização. Assim como a apresentação da instituição de ensino localizada no Rio de Janeiro.

1. Caracterização do meio envolvente: caracterização sociográfica

Inicialmente serão tecidas algumas considerações acerca do contexto sociodemográfico do Concelho que envolve o local do primeiro estágio, sob o ponto de vista mais sistémico, visto que a escola não é um organismo dissociado de outro ecossistema.

O Concelho de Gondomar tem aproximadamente 131,92 km², com um total de 168027 habitantes, inserindo-se no distrito do Porto, sendo um dos municípios mais populosos da área metropolitana do Porto. De acordo com os Censos de 2021, em termos de divisão do concelho, este está dividido em sete freguesias: Baguim do Monte (14102 habitantes), Lomba (1105 habitantes), Rio Tinto (50713 habitantes); a União de freguesias (U.F.) Fânzeres e São Pedro da Cova (39586 habitantes nesta união); U.F. da Foz do Sousa e Covelo (7701 habitantes); U.F. de Gondomar, Valbom e Jovim (48600 habitantes) e a U.F. de Melres e Medas (5820 habitantes). Assim sendo, a freguesia de Rio Tinto é aquela com um maior número de residentes. Relativamente à distribuição da população por género podemos afirmar que existem no Concelho 81007 homens e 87020 mulheres.

Para completar esta caracterização podemos ainda observar o Concelho através da distribuição dos habitantes por níveis etários podemos referir que dos 0 aos 14 anos de idade o Concelho possui 25845 habitantes, dos 15 aos 24 anos encontram-se 18756

residentes. Relativamente ao intervalo etário entre os 25 aos 64 anos alcança o total de 98256 habitantes e, por sua vez, dos 65 ou mais anos convivem no concelho 25170 pessoas.

Já a nível da população residente economicamente ativa e empregada, podemos concluir que 83941 habitantes são uma população economicamente ativa e 69769 são habitantes empregados, sendo o setor terciário o maior setor de ocupação do concelho com 52575 habitantes, tendo o Concelho, à data dos Censos de 2011, uma taxa de desemprego de 16,88%.

Por sua vez, já que o estágio curricular se realizou no âmbito da educação, no que concerne ao nível educacional da população residente no Concelho podemos referir que, infelizmente, ainda se encontra um grande número de população sem nenhum nível de escolaridade, mais concretamente 11544 pessoas, com 3,27% de taxa de analfabetismo. Por sua vez, encontram-se com o ensino pré-escolar 3807 habitantes, seguindo-se o ensino básico com 51370 habitantes com o total de do 1º ciclo de escolaridade, 18993 com o 2º ciclo de escolaridade e 29082 com o 3º ciclo de escolaridade. No que diz respeito ao ensino secundário pode-se afirmar que alcançaram este nível de ensino 29757 habitantes e com um ensino pós-secundário e superior 23474 habitantes.

Mesmo assim, pode-se afirmar que

"O nível de escolaridade da população residente no Município de Gondomar aumentou nos últimos anos, quando comparados os dados de 2001 e 2011. O nível de pessoas com o nível de escolaridade do 1º ciclo diminuiu e aumentou o número de indivíduos residentes com o 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Médio. A taxa de qualificação ao nível do Ensino Superior manteve-se" (Rede Social de Gondomar, 2015 :140).

Para contribuir em direção a este aumento do nível de escolaridade o Concelho tem 11 Agrupamentos de Escolas e uma Escola que não está agrupada, destacando aqui como o local onde se realizou o estágio o Agrupamento de Escolas nº3 de Rio Tinto.

1.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto

Relativamente à composição do Agrupamento de Escolas nº3 de Rio Tinto, este é constituído por nove estabelecimentos de ensino: quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas com Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, uma Escola Básica com 1º Ciclo, uma

Escola Básica com 2º e 3º ciclo e uma Escola Secundária, esta última é a sede do agrupamento que se destina ao ensino do 3º ciclo de escolaridade e do secundário, tendo sido o local onde acolheu a realização do estágio curricular. Este agrupamento, de acordo com o site do mesmo, no ano letivo 2020/2021, era frequentado por 2904 alunos/as distribuídos por ciclos de ensino. Na educação pré-escolar encontravam-se inscritos 297 alunos, no 1.º ciclo 442, no 2.º ciclo 233, no 3.º ciclo 599, no Ensino Secundário 1272 e no Ensino Recorrente 61.

O estágio curricular, como mencionado anteriormente, decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto (designado por AERT3) e localiza-se na Rua Travessa Cavada Nova na freguesia de Rio Tinto, cidade do concelho de Gondomar, distrito do Porto. O Agrupamento foi criado em 04 de julho de 2012, resultado da agregação do Agrupamento de Escolas de Baguim do Monte e da Escola Secundária de Rio Tinto.

O Agrupamento de Escolas (AE) está dividido pelas freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e União de Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova no concelho de Gondomar, também responsável pela lecionação das turmas na Casa de Acolhimento Residencial Especializado “Coração d'Ouro”.

A oferta formativa neste AE procura responder às necessidades do contexto social, cultural e económico no qual está inserida. A nível do Ensino Secundário, no letivo 2020/2021 estavam em funcionamento cursos do ensino regular e cursos de ensino profissional. Esta oferta formativa é assegurada por 270 docentes, sendo a maior parte dos docentes pertencentes aos quadros. A estabilidade do corpo docente é considerada um fator positivo do desenvolvimento organizacional, tendo no corpo docente, professores que já lecionam há mais de 20 anos na AERT3.

De acordo com o Projeto Educativo da AERT3 (2018-2021:5), as três dimensões estratégicas de intervenção presente na visão do agrupamento são:

- 1- Sucesso educativo e prevenção do abandono escolar;
- 2- Qualidade de uma ação educativa aberta à inovação;
- 3- Cidadania ativa, participada e responsável.

É de acordo com estes três pilares que o AERT3 norteia a sua função educativa, como sendo:

“um projeto dinâmico, flexível e inovador que resulta da tensão entre o estabelecido, o habitual e o intencional e que, assumindo-se como processo, deve criar mecanismos de autorregulação no sentido de permitir

a sua constante avaliação e/a do próprio agrupamento.” (Projeto Educativo, 2018-2021:4).

Neste sentido, é **missão** do Agrupamento, segundo documentos orientadores, prestar um serviço educativo de qualidade, quer a nível da gestão e funcionamento organizacional, quer ao nível da educação e formação que presta, qualificando seus alunos/as para o prosseguir dos estudos ou para integração no mercado de trabalho. Daí que visa dotar todos/as das ferramentas que permitam a aquisição de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor, conducentes ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.

Reconhecendo que a sociedade atual exige indivíduos com competências em áreas diversas, com flexibilidade, capacidade de comunicação e de aprendizagem ao longo da vida, o agrupamento apresenta os seguintes objetivos estratégicos: proporcionar a diversidade da oferta formativa na perspetiva de responder às aspirações dos alunos, das famílias e das necessidades do mercado de trabalho; assegurar atividades de complemento do currículo nos domínios desportivos, artístico, científico e tecnológico; investir na criação de condições para que os processos de ensino e de aprendizagem possam decorrer em contextos educativos mais inovadores, mais amplos e diversificado, entre outros (Projeto Educativo, 2018-2021:7).

No que diz respeito aos princípios através dos quais o agrupamento se rege, estes vão desde o desenvolvimento da autonomia do agrupamento no plano pedagógico, administrativo e financeiro; como a inovação e melhoria contínua das práticas pedagógicas enquanto processo de garantir a melhoria das aprendizagens; o trabalho colaborativo no sentido da construção de práticas profissionais de qualidade; promoção da escola pública inclusiva e da igualdade de oportunidades no sucesso educativo entre outras (Projeto Educativo, 2018-2021:6).

A AERT3 participa de vários projetos envolvendo questões de inovação em educação, como por exemplo o Plano de Inovação, Plano Estratégico Desenvolvimento Europeu e o Plano de Desenvolvimento e Gestão Curricular. Para além disso, o AE estabelece um trabalho de articulação e constante parceria com as entidades do meio envolvente, tal como as Juntas de Freguesias que envolvem o agrupamento, associações locais, CPCJ, outras escolas do concelho, entre outras. No ano letivo da realização do estágio, a AERT3 recebeu o Selo de Escola Etwinning, um exemplo de participação em projetos internacionais, neste caso Europeu, que integra uma rede europeia de escolas

reconhecidas como líderes nas áreas das práticas digitais, práticas de eSafety, abordagens inovadoras e criativas à pedagogia entre outras.

1.1.1 O Centro de Recurso: Centro de Apoio às Aprendizagens (CAA)

De acordo com o Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, no seu artigo 13º, prevê a criação de um Recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem designado por CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem), introduzindo assim, alterações na forma como as escolas e as estruturas de apoio se encontravam organizadas, para a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Assim, cada AE dispõe de um centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) - uma estrutura de apoio dinâmica, plural e agregadora dos recursos humanos, materiais, dos saberes e competências existentes na escola.

De acordo com o Plano de Inovação (PI) da AERT3 o Centro de Apoio às Aprendizagens (CAA) está contemplado em espaços múltiplos, nomeadamente no **Centro de Recurso**, Sala de Desenvolvimento, Sala Multidisciplinar, Salas Específicas e centra-se em dois eixos:

- *apoio aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas através da planificação conjunta de atividades, definição de estratégias e recursos adequados.*
- *Complemento ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos para o desenvolvimento de competências específicas a serem generalizadas em contextos de vida dos alunos.*

Ainda no Plano de Inovação são ainda referidas duas grandes áreas de atuação do Centro de Recursos que são elas: oficinas de competências e o ensino estruturado - desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

- oficina de competências: A ação educativa desenvolvida em modelo de oficinas visa complementar o que é realizado na turma de pertença dos alunos e convoca a intervenção do docente de educação especial e de outros agentes educativos numa ação eminentemente colaborativa. Deve incluir áreas curriculares de desenvolvimento de competências específicas que têm como objetivo promover a autonomia dos alunos e a sua participação na escola e na comunidade.*
- Ensino estruturado - desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social: Locais destinados para alunos com adaptações*

curriculares. Estas salas estão localizadas na escola básica Frei Manuel de Santa Inês, Escola Secundária de Rio Tinto e nas escolas básicas do 1º ciclo.

No Regulamento Interno da AERT3 as Bibliotecas Escolares o Centro de Recurso (BE/CRE) se constitui como um núcleo de organização pedagógica da escola vocacionado para o apoio ao currículo, para a informação e para as atividades culturais, tendo em vista realizar, entre outros, os seguintes objetivos:

- a) apoiar a concretização dos projetos curriculares;*
- b) desenvolver a literacia da informação;*
- c) estimular os hábitos e o gosto pela leitura;*
- d) promover o acesso às múltiplas dimensões da cultura nacional e internacional;*
- e) promover um ambiente que estimule o uso progressivo e generalizado de tecnologias multimédia e da internet;*
- f) apoiar a concretização de projetos inseridos no âmbito de vários contextos educativos;*
- g) realizar atividades de animação pedagógica;*
- h) cooperar com outras bibliotecas escolares, no âmbito da rede de bibliotecas escolares e com a biblioteca municipal;*
- i) promover a ligação à comunidade local.*

Este Centro de Recurso da AERT3, local onde permaneci fisicamente maioritariamente durante o estágio curricular assume essa importante ligação entre a comunidade educativa, sendo muitas das vezes a ponte entre os projetos, professores e alunos. Essa articulação é estabelecida não apenas entre os projetos e professores, como também com o apoio aos alunos em projetos e com a comunidade exterior como por exemplo, a autarquia local, entre outros.

A AERT3 participa de projetos inseridos em vários contextos educativos, desde contextos locais, nacionais e internacionais fazem parte do cotidiano do centro de recursos, diversificando as estratégias adequando as necessidades dos alunos e promovendo melhores aprendizagens para todos.

1.2 Caracterização do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ - Unidade Acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, está localizado no bairro do Rio Comprido, na área periférica ao centro metropolitano da cidade do Rio de Janeiro. Sendo ela uma Instituição de ensino pública tendo como finalidade a formação docente inicial e continuada, em parceria com unidades acadêmicas da Universidade.

Em uma breve contextualização histórica¹, foi no dia 1º de abril de 1957 que esta instituição surge com a denominação de Ginásio de Aplicação, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal (UDF), tinha como objetivo ser campo de estágio para as licenciaturas, e para pesquisas sobre as questões de ensino e aprendizagem relacionados com o ensino básico. Após várias mudanças ao passar dos anos, é no ano de 2000 que o Colégio de Aplicação passa a condição de Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, por deliberação do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, consolida o CAP- Uerj como Unidade Acadêmica – concretizando administrativamente como uma instância universitária que produz ensino, pesquisa e extensão.

A **Missão** do Instituto é de conceber um espaço educativo livre, incorporando práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento do espírito crítico, de ordem científica, artística e esportiva. (Projeto Político Pedagógico, 2013:9) Uma das preocupações constantes do CAP-UERJ é uma busca permanente e conjunta de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, tendo como principal alinhamento a comunidade Fluminense, mantendo em constante movimento a reflexão sobre a educação e a reflexão sobre a prática docente desenvolvida.

No que diz respeito à **finalidade e objetivos o Instituto** de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é uma instituição de ensino público que visa “a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção de educação básica de qualidade, de atividades de pesquisa em ensino e educação, da extensão universitária e da cultura na cidade e no estado do Rio de Janeiro” (Projeto Político Pedagógico, 2013:10)

¹ Parte Histórica do Cap-Uerj foi extraída do Projeto Político Pedagógico disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=825&Itemid=231

São então **objetivos do CAP/UERJ** de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDBEN Nº 9394/96

I – Constituir-se em campo de formação de estudantes dos cursos de Graduação da UERJ, principalmente daqueles voltados à formação para o magistério da Educação Básica.

II – Propor, implementar e divulgar novas metodologias e abordagens para os diferentes níveis de ensino, propor através do desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

III – Promover a formação integral dos estudantes de educação básica – do ensino fundamental ao médio - considerando as dimensões ética, estética, social, cognitiva, motora e o exercício da cidadania.

IV – Promover a formação docente de qualidade, através da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a estrutura curricular e o ensino e o cotidiano escolar.

V – Estimular a cultura, o conhecimento científico e a produção acadêmica e sua propagação social inclusive através da extensão universitária.

Neste sentido, a estrutura orgânica do CAP-UERJ também confere particularidades, como podemos observar:

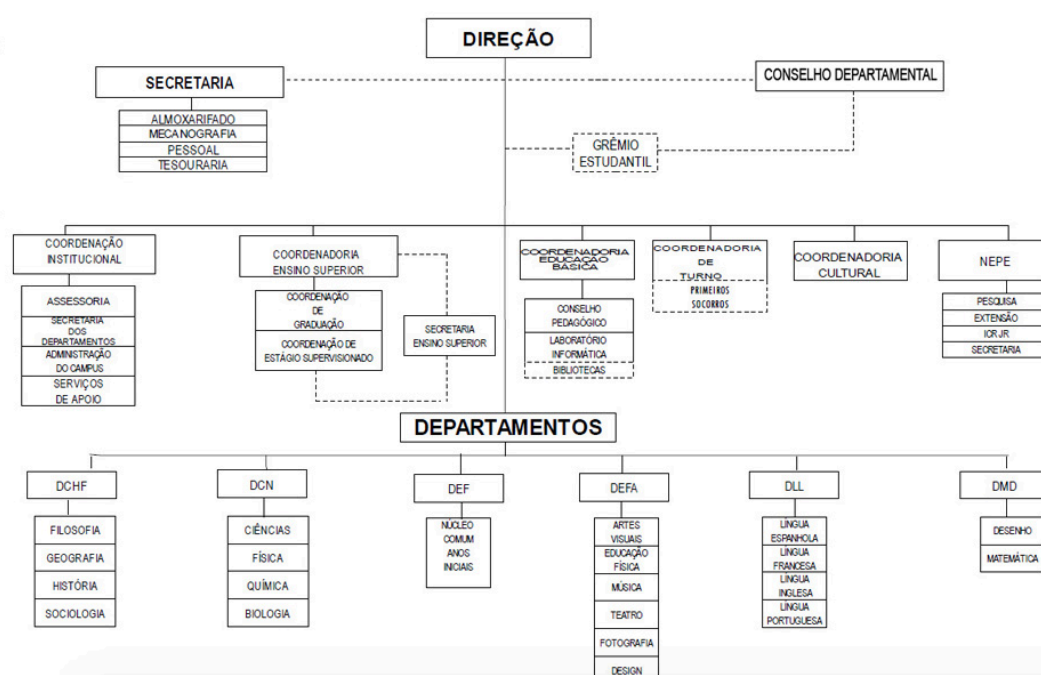


Figura 1: Organograma CAP-UERJ. Fonte: <http://www.cap.uerj.br/site/>

Tendo em consideração toda a história, missão e finalidade e estrutura organizacional do CAP-UERJ, este se define para mim, como um sendo um contexto de ensino público único onde a reflexão sobre a prática docente é a base do seu funcionamento.

Consideramos que nos encontrávamos em tempo de pandemia devido ao vírus da Covid-19 toda a estrutura do CAP-UERJ foi revista, tendo sido criado novas normas,

critérios para a oferta e realização de componentes curriculares de ensino e aprendizagem, tais como o calendário escolar/acadêmico de 2021.

De acordo com a Deliberação Nº 14/2020 “o desenvolvimento das atividades presenciais, em caráter de excecionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades estaduais na prevenção e combate do Coronavírus - COVID19” Assim sendo, só foi possível o acompanhamento de atividades em regime online. Atividades estas que ocorreram com um caráter de socialização do conhecimento, o fortalecimento da sensação de pertencimento, da promoção da solidariedade, da troca de conhecimentos e da preservação da saúde mental, do vínculo e da interação social entre os membros da comunidade acadêmica. (Estatutos da UERJ, Deliberação Nº 14/2020).

Neste sentido, o CAP-UERJ se posicionou num modelo que nada se aproxima de uma Educação à Distância, mas sim, num modelo de Educação Emergencial que se preocupa em viabilizar o acesso para todos os alunos para seja possível estes participarem de momentos síncronos e assíncronos de modo a fomentar o ensino e aprendizagem.

Por fim, e assim como referido anteriormente, no caso do CAP-UERJ o estágio decorreu online acompanhando alguns encontros das turmas do ensino básico. Foi durante estes encontros que foi possível recolher informações sobre as dinâmicas utilizadas por esta instituição no momento de emergência pandêmica.

Capítulo II - Enquadramento teórico-conceitual: educação, escola e seus desafios

O presente capítulo é dedicado à apresentação e análise do enquadramento teórico, que deu corpo e serviu de base à reflexão ao longo do período de estágio. Neste sentido, encontram-se aqui refletidos os conceitos de «Educação», Escola e paradigmas educativos, Escola como espaço de construção pessoal, social, cultural.

2. (Re)visando o conceito de educação

O conceito de educação serviu como objeto de estudo principal e central de todo o meu percurso académico, e servirá também como «pedra basilar» do meu futuro enquanto profissional da área da Educação. Segundo Jacques Delors *et al* (1996:11) a educação é “(...) uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”.

Além disso, e tendo em conta que a Educação é um processo complexo que faz parte do nosso ciclo vital de crescimento e desenvolvimento enquanto seres humanos, alguns autores, que são diversos os âmbitos, modalidades e formas educativas, que se complementam e estão de certa forma interligados: *formal, não formal e informal*. A primeira realiza-se em ambiente escolar e traduz-se em qualificações e em diplomas de forma oficial, baseando-se num currículo pré-determinado e lecionado por docentes certificados para o caso; a segunda diz respeito a determinadas iniciativas de cariz educacional que são organizadas e desenvolvidas com objetivos e horários traçados, mas não necessitam de certificados oficiais formais; quanto à última, diz respeito ao que aprendemos de forma espontânea nas nossas experiências do dia-a-dia, quer seja nas nossas relações de pares, no tempo de lazer ou mesmo no trabalho. Este último tipo de educação “*tende a ganhar cada vez mais peso nos processos de aprendizagem, os quais se tornam também cada vez menos mediados por agentes de educação tradicionais*” (Ministério da Educação, 2028:17).

Com base nestes pressupostos, ao longo deste trabalho irei centrar-me sobre o conceito de educação na ótica da educação formal, marcada por adversidades que impõe ao ambiente escolar inúmeros desafios na procura de novas respostas.

2.1 Escola e seus paradigmas: transição ou rutura?

2.1.1 O sistema educativo e suas transformações – Paradigmas educativos

Assim como o conceito de educação foi sofrendo alterações ao longo do tempo, as suas modalidades e os sítios onde as mesmas se desenrolam, também. Assim sendo, o sistema escolar, lugar de eleição onde sucede a educação formal, sofreu alterações. Segundo Canário & Alves (2004) o sistema escolar é marcado por três períodos: o primeiro a “escola das certezas”, o segundo “escola das promessas” e o terceiro “escola das incertezas”.

Numa breve contextualização histórica, podemos dizer que a educação começou na Grécia Antiga, quando a escola era chamada de “*scholé*”, que significava um lugar de ócio, de conferência e discussão. De um lado, a educação espartana priorizava a competição, a disciplina rígida, o ensino das artes militares e códigos de conduta. Por outro lado, a educação ateniense e o pensamento sofista priorizavam o conhecimento e o exercício da retórica e da oratória, com o objetivo de ensinar os alunos a construir argumentos e a realizar debates políticos. O filósofo Sócrates, também na Grécia Antiga, contribuiu com sua proposta de ensinar a pensar, através do ato de perguntar. Dessa forma, todas as correntes dessa época priorizavam a experiência e o conhecimento prévio dos alunos. Já na Idade Média, a educação era oferecida pelas instituições religiosas, católicas, (Educação 1.0) que tinham como objetivo a transmissão dos valores morais e códigos de conduta da sociedade.

A educação como conhecemos hoje, chamada de Educação Moderna, começou no século XVIII e XIX com a Revolução Industrial (Educação 2.0), quando passou a ser também um direito do cidadão, ou seja, tornou-se mais abrangente. Nessa época, a escola adquire um novo papel e passa a fazer parte de um sistema maior de escolarização (Escolas em Massas). Era necessário formar os indivíduos para obedecer, cumprir tarefas, viver num tempo planeado e padronizado. Foucault (1987) critica este modelo, chamando-o de escola de reprodução, comparando-a com o presídio.

Nessa época, a escola seguia os mesmos padrões de organização de uma fábrica, com o professor como transmissor de conhecimento e com um modelo hierarquizado e autoritário de controlo.

“É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes

ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias”. Immanuel Kant

Fazendo um paralelo da história da educação com a história da humanidade, temos três grandes eras: a agrícola, a industrial e a digital. O pensamento industrial, disseminado pela revolução industrial e ainda dominante nas instituições de ensino, caracteriza-se por ser um pensamento linear, segmentado, previsível e unidimensional. Pelo contrário, a Revolução digital, caracteriza-se pelo advento da tecnologia, dos computadores e da globalização, levando à construção de uma nova realidade: não-linear, conectada, multidisciplinar e exponencialmente imprevisível.

Porém, é de salientar que apesar de estarmos a viver na era digital, que constrói a nova realidade de uma forma mais abrangente, flexível, multidisciplinar, as nossas escolas e a nossa educação ainda se baseiam nos procedimentos da era industrial, que não permite dar respostas e criar soluções e vivências indo ao encontro desta nova era e realidade que enfrentamos enquanto indivíduos e sociedade. É tendo em conta esta perspetiva que se iniciou um movimento de (re)pensar as práticas como pontos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, processo esse centrado no aluno/indivíduo – ser humano. Esta premissa não é propriamente uma novidade, pois desde o século XIX (Educação 3.0), que o modelo hierarquizado e autoritário de educação já era questionado por educadores como Maria Montessori, na Europa, e John Dewey, nos Estados Unidos que, munidos pelo avanço dos estudos sobre a psicologia do desenvolvimento, defendiam a participação do aluno no processo de aprendizagem.

Desta forma, o estudo sobre os novos modelos pedagógicos e ambientes educativos buscam trazer à tona outras vertentes de pensamento, de forma interdisciplinar, aproveitando as estruturas pedagógicas construídas ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que apresenta novas perspetivas, unindo assim as competências históricas e futuristas sobre a educação, como um todo. Observa-se, então, que o impacto desses novos pensamentos e as novas tecnologias estão além das novas demandas por formação de profissionais, capazes de viver e trabalhar na nova economia.

Segundo Demartini e Benussi (2017) estamos na era da Educação 4.0, que pretende dar uma resposta às demandas da “4ª Revolução Industrial - Revolução Digital”, que vai além da incorporação da tecnologia e de metodologias digitais, na medida em que está relacionada também com a formação integral do ser humano como um todo, ou seja, desenvolvendo também as suas habilidades socio emocionais, de caráter, comportamento

e, sobretudo, de um novo *mindset*, uma nova forma de pensar e agir perante novos desafios.

Tendo em conta esta evolução podemos destacar, desta forma, três grandes períodos educativos, como diferentes paradigmas educacionais, como se pode observar na figura 1. Apesar de podermos ligar estes paradigmas a um determinado tempo histórico, muitos dos traços de alguns paradigmas ainda permanecem até hoje, não sendo períodos estanques e finitos no tempo.

Período	Paradigma Educacional	Práticas/modelos educacional
Séc. XIX (1º Revolução Industrial)	Paradigma da Instrução	- Centrado no professor “Educar todos como se fossem um só” (Comenius)
Séc. XX (2º Revolução Industrial)	Paradigma da Aprendizagem	- Centrado no aluno (atividades centradas para o aluno)
Séc. XX e XXI (3º e 4º Revolução)	Paradigma da Comunicação	- Centrado na relação entre: professor/a - aluno/a aluno/a - aprendizagem

Figura 2: Paradigmas educacionais

Segundo Trindade e Cosme (2016) estes paradigmas exprimem-se de formas distintas de pensar o que se entende por educar nas escolas e consequentemente, a relação entre docentes, alunos e o património de informação, instrumentos e procedimentos. A conceção que se defende no paradigma da instrução é que a função de instruir / educar é do professor como instrutor, decidindo sempre tudo, nomeadamente “O que se faz, o que se aprende e como se aprende” (Trindade & Cosme, 2016). O aluno é um mero espectador que tem de absorver tudo aquilo que o professor decidir, de forma inquestionável. Assim sendo, este paradigma é baseado na transmissão, ou seja, o conhecimento é um objeto que o professor vai oferecer aos alunos enquanto detentor do mesmo. Canário (1999) vai mais longe ao afirmar que sob a égide do paradigma da instrução, caracteriza-se por desvalorizar a experiência e os saberes dos alunos como fatores potenciadores de educação.

No paradigma da aprendizagem, de acordo Trindade & Cosme (2010:21) o professor passa a ter o papel de mediador e de facilitador do conhecimento, e o aluno como protagonista com as suas particularidades. O conhecimento e a transmissão do mesmo baseiam-se na exploração, contacto e partilha do mesmo. Assim, ao contrário do paradigma da instrução para quem os alunos eram uma espécie de tábua rasa e o saber era visto como produto que se adquire, no paradigma da aprendizagem os alunos são: *“detentores de teorias mais menos coerentes acerca do mundo, as quais poderão ir adquirindo mais coerência e pertinência heurística à medida que os alunos forem encorajados a partilhá-las e a discuti-las com os outros.”* (Bruner, 2000, cit. In Rui Trindade e Ariana Cosme, 2010:42).

Por fim, o “paradigma pedagógico da comunicação” (Trindade & Cosme, 2010:58) é um paradigma que se distancia dos anteriores, pois este centra-se na gestão da relação que se estabelece entre como fundamento da relação, ou seja, tem consideração as singularidades dos sujeitos em formação e as suas possibilidades de reflexão. Partindo dessa premissa, o papel do professor neste paradigma assume outros contornos, não é um instrutor, mas também não é um facilitador. Segundo Cosme (2009) citado por Trindade e Cosme (2016) o professor passa chama-se *interlocutor qualificado*, ou seja, passa a ter como objetivos promover o sucesso escolar e educativo das crianças e jovens e o aluno como interlocutor privilegiado, como um ser humano a respeitar, tendo em conta as suas necessidade e particularidades.

Em suma, mais de cem anos nos separam da conceção e dessas práticas, é urgente pensar sobre estas ruturas paradigmáticas, ou seja, passar de práticas ancoradas nos paradigmas da instrução e da aprendizagem para práticas radicadas no paradigma da comunicação, no primado da dialogicidade, no sentido de desenvolver práticas coerentes com um novo paradigma educacional, é preciso inovar (Pacheco, 2019).

2.1.2 As reformas educativas

O sistema educativo português está dividido em diferentes níveis de ensino de forma sequencial, desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Secundário ou o Ensino Superior. O primeiro nível de ensino universalizado para crianças a partir dos 4 anos de idade (Lei nº 65/2015, de 3 de julho), é a educação pré-escolar (creche e jardim de infância) numa ideia de preparação para a entrada na escolaridade obrigatória. De seguida, a educação obrigatória passa pelo 1º ciclo do Ensino Básico dividido por anos (1º..2º.,3 e 4 ano), o 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano) e o 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano), terminando com o Ensino Secundário (10º, 11º e 12ºano) que inclui cinco tipos de categorias: Cursos Científico-Humanísticos; Cursos Profissionais; Cursos Artísticos Especializados; Cursos com planos próprios (cursos Científicos- Tecnológicos) e Cursos de Ensino e Formação de Jovens. Depois de terminada a escolaridade obrigatória, de forma opcional, realiza-se o Ensino Superior (Eurydice, 2019/20).

Como já vimos no ponto anterior este sistema educativo foi sofrendo alterações. Estas alterações do funcionamento do sistema educativo estão também relacionadas, além do período histórico e suas demandas, com as reformas educativas. Estas reformas afetam a estrutura do sistema educativo, e ocorrem por três razões: políticas, económicas e sociais (Sebarroja, 2001). Isto quer dizer que as reformas correspondem, por norma, a questões globais que são definidas de modo centralizado, sem ter em conta a diversidade do contexto e geralmente acontecem de forma hierarquizada, do exterior para o interior da escola. Como nos refere Canário (1996), a lógica da reforma é que “os problemas estão definidos de forma unívoca e podem ser abordados de modo sequencial e fragmentado, um por um” (Canário, 1996: 65). É de acordo com esta perspetiva que Perrenoud (2002:28) alerta que “as reformas nunca resolvem inteira e definitivamente os problemas do sistema educativo”.

Quando abordamos o conceito de mudança no contexto educativo, esta tende a ter uma intenção, mais ou menos planeada, sob a forma de projetos, em contextos educativos e escolares concretos (Oliveira & Courela, 2013). De igual modo, é com a necessidade de encontrar respostas que abraçam os desafios e exigências do tempo em que vivemos, que a legislação vem se alterando com o intuito de acompanhar as mudanças sociais que vivenciamos.

Em relação ao contexto português, nas últimas décadas tem-se vindo a implementar mudanças significativas, sendo um marco assinalável a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia em 1986, uma vez que foi necessário reajustar

e aproximar a educação portuguesa à europeia e é neste contexto que surge a 1.º Lei de Bases do Sistema Educativo Português Lei nº 46/86. O Decreto-Lei nº 46/86, assume a matriz do sistema educativo e os seus princípios base. Nesta define-se uma educação para todos com sucesso através de dois princípios: o Princípio da Igualdade de Oportunidade de Acesso e o Princípio de Igualdade de Oportunidade de Sucesso. Da mesma forma estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória que passa do 4.º ano (estabelecido em 1960) para o 9.º ano, que se vê aumentada posteriormente para 18 anos ou a conclusão do 12.º ano, em 2009.

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 115-A/98 procura aprovar “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos”, retificada, posteriormente, três vezes, pela Portaria 1260/2007, o Decreto-Lei nº.75/2008 e o Decreto-lei nº 165/2012. O artigo 56º do Decreto-Lei n.º 75/2008 refere que a autonomia das escolas se desenvolve com o intuito de serem “reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício”, e persegue “objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência”. É de acordo com tais pressupostos que a legislação enquadra os contratos de autonomia que apesar de se encontrarem previstos desde 1998, o primeiro surgiu apenas no ano letivo 2004/2005 por parte da Escola da Ponte. Os contratos de autonomia estão previstos para uma duração de 3 anos escolares, estes permitem às escolas uma autonomia em relação aos seus objetivos operacionais e gerais visando a redução do abandono escolar e a melhoria do sucesso escolar.

Além destas alterações, destacamos a possibilidade de Autonomia e Flexibilidade Curricular em forma de projeto piloto, pelo despacho nº. 5908/2017, de 5 de julho, e a partir do ano letivo 2018/2019 pelo Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que confere à escola a faculdade de “gerir o currículo dos ensinos básicos e secundários, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3º.) De acordo com este novo quadro jurídico, a Escola dispõe a possibilidade de participar no desenvolvimento do currículo, estabelecendo a suas prioridades e assumindo a diversidade nas opções e respostas que melhor se adaptam aos desafios do seu projeto educativo “autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da

responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade” (Despacho nº. 5908/2017, preâmbulo), a qual é dada a possibilidade de gerir até 25% da carga horária semanal (Decreto-lei nº. 55/2018, artigo 12º).

Este novo modo de pensar o sistema educativo português concebe uma nova relação entre o Ministério da Educação e as escolas, no momento em que deixa de descrever normas universais para dar possibilidades de ação a cada escola operacionalizar, de acordo com as suas particularidades “dos seus alunos, do seu corpo docente, dos seus gestores e dos recursos de que dispõe ou pode vir a mobilizar” (Trindade, 2018:15).

Em suma, todas estas alterações são acompanhadas por diversos acontecimentos sociais que se refletem de várias formas nas escolas. Essa nova racionalidade educativa que os decretos-lei acima referido nos propõe de que desloquemos de “um ensino centrado exclusivamente na reprodução de conteúdos e de procedimentos insulares para um ensino que envolva os alunos em tarefas significativas, intelectualmente mais desafiantes e que estejam na origem das aprendizagens mais amplas, mais robustas e mais pertinentes” (Trindade, 2018:17).

Tendo em consideração todas essas alterações, e de acordo com o quadro explicativo de Cohen & Fradique (2018:22) podemos destacar os principais marcos nas decisões do planeamento curricular e os seus respetivos documentos desde o nível macro, meso e micro, permitindo-nos, assim, ter uma visão ampla de todas as propostas e medidas que ao longo do tempo contribuíram para o referencial dos dias de hoje, com a autonomia e flexibilização curricular, de modo a fazer uma síntese.

Nível de decisão	Documentos e sua natureza		Intervenientes
Macro	- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, com redação atual - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo despacho nº 6478/2017, de 26 de julho		- Ministério de Educação com os contributos das associações profissionais e da comunidade

	- Perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações - Estratégia Nacional de Educação para a cidadania - Regime de avaliação e certificação das aprendizagens e medidas de promoção do sucesso educativo, Despacho Normativo nº 1F/2016, de 5 de abril - Currículo dos ensinos básicos e secundário, Decreto-Lei nº.55/2018, de 6 de julho - Programas Curriculares em vigor - Aprendizagens Essenciais Organização do Ano letivo, despacho normativo nº. 10-B/2018, de 6 de julho	Documentos Orientadores	educativa aquando da discussão pública dos mesmos.
Meso	- Projeto Educativo - Projeto Curricular de Escola/Agrupamento - Plano de Ação estratégica - Plano Anual de atividades - Plano Curricular de Turma/ano	Documentos Curriculares	- Conselho Pedagógico - Conselho geral - Departamento curriculares - áreas disciplinares - Conselho de turma
Micro	- Planificação das equipas educativas - Planificação dos professores - Planos individuais de trabalho - Guiões de trabalho diversos		

Figura 3: Guia da autonomia e flexibilidade curricular. Fonte: Cohen & Fradique (2018:22)

2.1.3 A Escola como espaço de construção: A inovação como estratégia de mudança.

O conceito de inovação que iremos desenvolver ao longo deste relatório foca-se sempre numa mudança para a melhoria não apenas legislativa, mas como do pensar as práticas educativas de acordo com os novos desafios do século XXI. Partindo desse

pressuposto, são colocadas algumas questões: O que é inovação no contexto educativo? O que pode ser considerado inovação? O que não é inovação?

A este respeito, Pacheco (2019:10) diz-nos que “inovar é um compromisso ético com a educação”. De acordo com o “Movimento de Inovação em Educação”, este é um conceito amplo, pois não se refere apenas a uma mudança de prática, mas implica, ao mesmo tempo, ser um processo com resultado, ou seja, visa um posicionamento crítico face às práticas anteriores/tradicionais. Trata-se de um processo porque identifica uma oportunidade/problema que pode ser respondido de forma nova e é também um resultado porque essa nova forma de responder a um determinado problema gera valor.

Na literatura científica este conceito também se apresenta de modo plural, pois possui uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo (Tavares, 2018). Esse fenômeno demonstra a ausência de consenso da comunidade científica acerca do que significa, de facto, a inovação. Isto acontece por determinados fatores, um dos fatores é porque alguns autores apresentam a palavra “inovação” quando desejam falar de práticas, de processos ou até estratégias que rompem com uma posição conservadora. Outro aspeto é a interpretação de inovação como sinónimo de mudança e reforma educacional. Nesse sentido, é importante situar e esclarecer os significados destes conceitos, pois embora estejam interligados, definem realidades diversas (Oliveira & Courela, 2013).

A temática da Inovação na Educação tem vindo, da mesma forma, a ser debatida e é levada em consideração por diversos órgãos mundiais como por exemplo a ONU, UNESCO com a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996) e mais atualmente a OCDE com o projeto “Educação 2030”.

Tendo em conta o relatório da OCDE (2004) sobre o conceito de inovação, esta refere-se à “Inovação em Educação” como uma mudança dinâmica que acrescenta valor aos processos que têm lugar na escola, tanto no campo pedagógico, como organizativo, que se traduz na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, na satisfação dos atores educativos ou em ambos (Ananiadou & Claro, 2009).

Porém, vale a pena mencionar que o conceito de inovação em educação, como uma mudança necessária, não é propriamente um conceito novo, pois ainda no ano de 1996 Jacques Delors discutiu, no relatório da UNESCO, os quatro pilares da educação, como algo imprescindível para a formação de um cidadão plural que estivesse preparado para as novas demandas de um novo século. Esses pilares, chamados de: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, são muito atuais e

fundamentais para os desafios da educação de hoje, pois são competências necessárias e exigidas pela nossa sociedade.

Mas, afinal, de que inovação estamos a falar? Esta inovação serve para quê? E para quem? Apoiado na revisão da literatura e no que foi já explorado anteriormente, a definição que para mim faz mais sentido é de Nóvoa (1988:8):

“A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador.”

Neste sentido, a inovação em educação pode ser vista por dois prismas: o da alteração de uma prática ou uma mudança planeada e intencional. Esta inovação educativa também é compreendida como novos recursos didáticos e novas estratégias de ensino-aprendizagem.

De modo a sustentar todas essas alterações, surgem documentos legais, como por exemplo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que confere mais autonomia às Escolas, convidando-as a serem protagonistas nas tomadas de decisão que visam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, adaptando às suas demandas e necessidades para o sucesso educativo (DGE, 2017).

Paral tal e tendo como base as competências do século XXI descrita no *World Economic Forum* (2015) educar para as competências do século XXI, implica algumas alterações do currículo e das práticas no sentido de promover desenvolvimento de:

- **Literacia fundacionais** – múltiplas literacias que estão na base do conhecimento – de forma aplicam as competências nucleares no quotidiano.
- **Competências** – capacidades que os alunos mobilizam perante os desafios complexos – de que forma se enfrentam desafios complexos;
- **Caráter** – comportamentos e atitudes que os alunos evidenciam perante situações de mudança – de que forma enfrentam os desafios do meio envolvente;

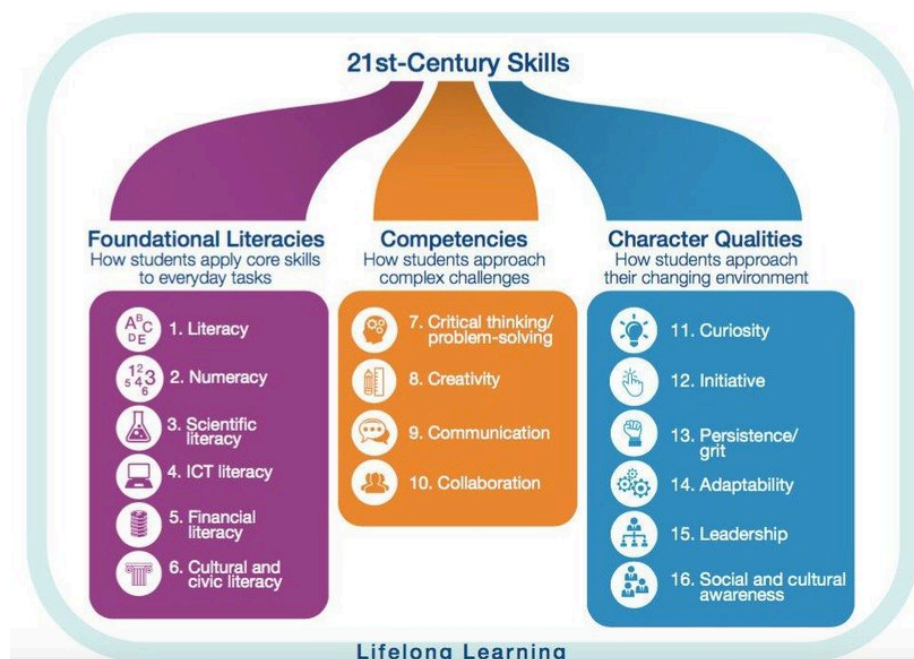


Figura 4: Competências para o século XXI (World Economic Forum, 2015)

De acordo com esta dinâmica mundial de (re)pensar o currículo — de modo a dar respostas a aprendizagens diferenciadoras e transformadoras, de forma multi e interdisciplinares, preparando os alunos para um mundo global — a autonomia e a colaboração são fundamentais.

Foi neste contexto que, em Portugal, o Ministério da Educação concebeu um documento, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), de 26 de junho de 2017, aprovado na sua versão final pelo Despacho nº. 6478/2017, de 26 de julho. Este constitui-se como é uma referência de organização e orientação do sistema escolar português e como “*matriz comum matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem*” (Despacho nº. 6478/2017, de 26 de julho).

O PASEO tem como objetivo “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (DGE, 2017: 7) podendo ser considerado como uma tentativa de corroborar com as tendências e exigências da sociedade atual. A escola, “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências” (Despacho nº. 6478/2017, de 26 de julho) deve ser capaz de dar respostas a todas as diversidades da sociedade atual e globalizante de “imprevisibilidade e mudanças

aceleradas” (Despacho nº. 6478/2017, de 26 de julho). Assumindo o seu carácter inclusivo, na medida que garante:

“a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências (...) que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” (Despacho nº. 6478/2017, de 26 de julho)

Desta forma, este documento nos apresenta-nos um esquema concetual que demonstra princípios e valores que vão ser suportados em áreas de competências. Sendo que é esperado que os alunos desenvolvam por si valores de áreas de competências transversais, ou seja, não é um movimento estanque e sim dinâmico.



Figura 5: Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Por outras palavras, neste PASEO está inserido a visão do aluno no final da escolaridade obrigatória aliado à configuração de um cidadão de amanhã / do futuro, dotar todos os alunos, no final de 12 anos de escolaridade com ferramentas cognitivas,

emocionais e sociais que lhes permitirão sobreviver junto da comunidade em que se insere e para a qual se prepara. Assim sendo, para que seja possível este compromisso é necessário o apoio de toda comunidade educativa (professores, técnicos, funcionários, famílias, etc.).

Segundo Trindade (2018), de modo a dar continuidade à transformação de políticas curriculares, é elaborado um documento curricular das “Aprendizagens Essenciais (AE)”, construído a partir dos programas de cada uma das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares, dos diferentes ciclos de escolaridade e modalidades de formação dos Ensino Básico e Secundário, para que os alunos possam (i) consolidar aprendizagens de forma efetiva; (ii) desenvolvimento de competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); (iii) promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula. As AE constituem assim, como “orientação curricular de base para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino-aprendizagem” (Decreto-lei nº.55/2018, artigo 17.º). Assim sendo, as “Aprendizagens Essenciais”, assumem-se como um documento de apoio às decisões curriculares dos professores, propiciando a sua autonomia quer do processo em questão quer ao potenciar os mesmos (Cosme, 2018a:19).

É ainda no domínio da autonomia curricular que entram os novos olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno é colocado como agente principal na construção de conhecimento em ambientes de aprendizagem diferenciados e colaborativos. Para tal, a flexibilidade curricular que é pretendida no PASEO (acima referido), nasceu a possibilidade do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) com o Despacho nº. 3721/2017 que autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica em regime de experiência pedagógica, com duração de três anos letivos. Este nasce com a ideia de promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, *“através do reforço da autonomia das escolas na concepção e adoção de projetos educativos próprios, que poderão passar pela introdução de alterações de âmbito organizacional e pedagógico, nomeadamente ao nível didático e da gestão curricular, que visem responder às suas necessidades específicas e, em simultâneo, promovam um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade de hoje”*. (Despacho nº. 3721/2017)

Após esse período experimental do PPIP, foi publicado, em 6 de julho de 2018, o Decreto-lei nº.55/2018 que “estabelece o currículo dos ensinos básico e o secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens”. É no ano letivo de 2017/2018

implementado nas escolas do ensino básico e secundário, consentindo à escola, da rede pública ou privada, agrupadas ou não, a autonomia e flexibilidade curricular, ou seja, 25% da carga horária semanal pode ser gerida pela escola, desde que sejam cumpridos os programas e as metas curriculares. O objetivo é maximizar a transdisciplinaridade e o trabalho de projeto, fomentando assim o trabalho colaborativo, autónomo, de responsabilidade pessoal e social (Palmeirão & Alves, 2017), indicando a necessidade de uma rutura com o modelo de escola tradicional, baseado em “separação das disciplinas, um modelo cuja estrutura curricular esteja baseado nas necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem” (Palmeirão & Alves, 2017:4). Para isso, Roldão (2017:21) afirma que é necessário:

“reinventar a escolar de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tomar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas (p. 21).

O PAFC surge como uma inspiração e motivação para todos os professores que ainda acreditam numa escola potencializadora de aprendizagem, viva e com diversos atores que são chamados a cooperar numa lógica de trabalho em rede” (Cohen & Fradique, 2018: 15). Nesta linha de raciocínio que Cosme (2018a:10) sustenta que os professores poderão assumir variados papéis, quer de protagonizado de ações direto aos seus alunos, quer de através da criação de condições que potenciem a auto e hétero reflexão dos seus alunos sobre os seus desempenhos académicos, relacionais, sociais ou éticos. (Trindade & Cosme,2010)

De acordo com Cosme (2018a:10) que o PAFC vem propor uma nova forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, “correspondentes quer a uma nova concepção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do estatuto do património cultural dito comum”. Este é um processo complexo, pois é proposto ao professor uma posição de facilitador promovendo assim que nem o “professor nem os alunos são remetidos para o lugar do morto” (Houssaye,1996, citado por Cosme, 2018a:10) Desta forma, a centralidade que o PAFC atribui a gestão autónoma e flexível do currículo vai de encontro a ideia de que valorizar e reconhecer as singularidades pessoais de cada aluno, tais como as suas experiências culturais, das particularidades do contextos escolares e das especificidades de cada disciplina (Cosme, 2018a:10).

Nessa nova gestão curricular, com novas formas de trabalho e de gestão do tempo, é dada a possibilidade à escola, como por exemplo, a criação de novas disciplinas no tempo destinado à oferta complementar ou a criação de “Domínios de Autonomia Curricular” – DAC. Os DAC são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular- base de uma oferta educativa e formativa” (Despacho n.º 5908/207). Neste sentido, as DAC devem resultar de um exercício reflexivo coletivo, onde definem os objetivos e estratégias para os conteúdos e competências que querem desenvolver, e em que áreas de confluência curricular “que áreas de articulação estão contempladas? Quem as realiza? Como? Qual é a sua calendarização? Qual é a adequação às AE e ao PA? Que recursos? Que avaliação?” (Cohen & Fradique, 2018:34).

Assim, os DAC esperam-se transversais e que abarcam um conjunto de possibilidades tendo em conta um conjunto de possibilidades que estão relacionados com projetos desenvolvidos na área da cidadania e desenvolvimento; função de temáticas comuns ou familiares do património de várias disciplinas e em função da utilização de instrumentos e procedimentos passíveis de serem mobilizados em diferentes disciplinas. (Cosme, 2018a:36)

No ano letivo de 2018/2019 é publicada a Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, que apresenta um conjunto de condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar a sua gestão de **25%** do total da carga horária anual de cada disciplina. Para isso, as escolas ou AE tiveram que elaborar e implementar um Plano de Inovação Curricular (PI). Este PI constitui soluções de acordo com as necessidades do contexto da comunidade educativa, priorizando a promoção da qualidade das aprendizagens e do sucesso de todos os alunos. Neste caso, “compete a cada escola decidir sobre a adoção de plano de inovação, definindo a percentagem de carga horária das matrizes curriculares-base que pretende gerir” (Portaria nº 181/2019, art.º. 4º- ponto 2).

Após esse longo caminho histórico do percurso da legislação e das mudanças de práticas do contexto português de ensino, a autonomia e flexibilização curricular tem como principal objetivo, respaldar as escolas com oportunidades de mudanças de práticas. Nesse sentido inovar em educação é pensar novos conceitos, estruturas e metodologias para o ensino-aprendizagem, buscar diminuir as desigualdades sociais, desenvolver os alunos de forma integral, pensar o processo educativo de forma coletiva e dialógica, e acima de tudo, oferecer educação de qualidade” (Pacheco, 2019)

“Educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (DGE, 2017, p. 13).

Nesse sentido, uma das iniciativas que abarca estas mudanças, são os Ambientes Educativos Inovadores (AEI), que nascem de um conceito criado pela *European SchoolNet* (EUN), o *Future Classroom Lab* (FCL), agência europeia que conta com a parceria de mais de 34 ministros da educação da Europa. No seio deste projeto encontra-se a necessidade de promover um espaço onde é pensada a inovação tecnológica e pedagógica com o intuito de desenvolver habilidades práticas de ensino-aprendizagem, num espaço redesenhado, repleto de novas áreas e ferramentas de trabalho (European Schoolnet, 2016).

A criação dos AEI surge com o intuito de incentivar “uma mudança no paradigma de ensinar e aprender, visando uma adequação ao perfil e às competências do estudante do século XXI”. Essa mudança de metodologia e de competência é desenhada através de um espaço de trabalho pensado para o desenvolvimento de aprendizagens ativas, que foca no aluno e onde as novas tecnologias são fundamentais no desenvolvimento desses mesmo espaços (Barros, Monteiro & Figueiroa, 2018).

Em Portugal, estas salas assumem a designação de “Ambientes Educativos Inovadores” ou “Salas de Aula do Futuro” (ERTE, 2016). Estes espaços funcionam como laboratórios de aprendizagem favoráveis à utilização de novas tecnologias e metodologias de ensino, proporcionando o desenvolvimento de competências dos estudantes do séc. XXI, assim como ir ao encontro das diretrizes do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

As “Salas de Aula do Futuro” existentes em Portugal estão distribuídas de Norte a Sul de Portugal. Isto representa, cerca de 37 espaços distribuídos entre escolas / agrupamentos, centros de formação, colégios privados, escolas profissionais e uma instituição de ensino superior. Para compreender a implementação destes espaços é necessário ter em consideração que qualquer escola pode participar, sendo apenas necessário ter como requisito a vontade de (re)pensar os processos educativos.

Segundo Bento (2018), as propostas dos espaços inspiram-se na “Sala de Aula do Futuro”, *Future Classroom Lab*. Estes espaços são organizados por seis zonas de aprendizagem: Criar; Interagir, Apresentar, Investigar, Partilhar e Desenvolver. Em cada espaço existe uma possibilidade de configuração dos equipamentos, criando condições para o desenvolvimento de atividades individuais e em grupo.

Na área do **criar**, os alunos são estimulados a criar, com recursos multimédia, os resultados das suas interpretações, análises e conteúdos trabalhados no âmbito de um projeto definido; na área **interagir**, os estudantes são desafiados a interagir ativamente, com o objetivo de dar contributos para o desenvolvimento/avaliação das ações; na área **apresentar**, os alunos são encorajados a partilhar os resultados da sua pesquisa sobre um determinado assunto (deve ser criada uma dinâmica de *feedback* pelo trabalho desenvolvido); na área **investigar**, os alunos têm à disposição recursos para realizar os seus processos investigativos, recorrendo à informação a partir de diferentes ferramentas; na área **partilhar**, os alunos têm oportunidade de partilhar, entre pares ou pequenos grupos, as suas ideias para o desenvolvimento de um determinado projeto; na área **desenvolver**, os alunos beneficiam de um espaço pensado para aprendizagens informais e de autorreflexão, que lhes permite encontrar o seu “ritmo individual” de processos criativos e de autoaprendizagem (Monteiro & Carqueja 2021:61).

Em suma, é importante referir que as áreas acima descritas não são estáticas, isto quer dizer que podem ser dinamizadas com formas e intencionalidades diferentes. Esse é um dos pontos que marca a dinâmica da Sala de Aula do Futuro, pois está ligada à dinâmica do grupo-alvo, “possibilitando a realização de tarefas de aprendizagens mais ativas, diversificada e centradas nos alunos, ao contrário das salas de aula tradicionais, com mesas em filas, onde todos os alunos estão virados para o professor e para o quadro” (Monteiro & Carqueja 2021:61).

Capítulo III - Opções metodológicas

Neste capítulo irei apresentar a entrada do meu percurso de estágio e as técnicas de recolha de dados utilizadas durante todo o este caminho. Este está dividido em duas fases: numa primeira fase a entrada no terreno e integração nas dinâmicas do mesmo; e o momento seguinte que se destina o meu posicionamento ético-metodológico. Portanto, darei ênfase aos métodos e técnicas de recolha de dados utilizadas como: análise documental, a observação participante, as entrevistas e a análise de conteúdo.

3. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Do ponto de vista metodológico é necessário refletir sobre quais as melhores formas, técnicas e métodos que me permitam melhor compreender a instituição, os seus alunos, professores e coordenadores. Tendo isto em conta, e tendo como tema principal a inovação na escola, o meu estudo acerca da prática privilegiou metodologias qualitativas, isto é, privilegiar a análise de material produzido a partir da observação e da minha participação no contexto, com seus atores e com o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia qualitativa debruça-se sobre a realidade através de “«(...) processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência» (Denzon & Lincoln, 2003). Isto quer dizer que em vez de fazer a recolha de dados que permitam fazer medições numéricas, realiza-se a recolha através de descrições e observações. Assim, neste tipo de investigação, a “(...) compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2017: 42/43).

3.1 Análise documental

A análise documental faz parte do ponto de partida do meu percurso de estágio. Foi ainda antes do início do meu estágio que a partir da revisão da literatura que foi possível encontrar projetos já existentes que se preocupam com a temática da inovação em educação.

Foi assim que a AERT3 surgiu como local de interesse para o estágio curricular. Assim sendo, comecei por procurar informações sobre o seu contexto, a legislação que

permitia e influenciavam as suas práticas como também consultar o site do agrupamento. Durante todo o meu percurso de estágio foi necessário recorrer a consulta e análise de documentos, tais como: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Inovação, Plano de Monitorização do Plano de Inovação, Relatório da Avaliação Externa, Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória, Portaria 181/2019, Decreto-lei 55/2018 entre outros para compreender as dinâmicas e lógica de funcionamento do agrupamento.

3.1.1 Observação participante

A observação participante foi um dos procedimentos metodológicos utilizados durante todo o meu percurso de estágio. Esta permite ao investigador movimentar-se no contexto em que escolheu realizar a sua investigação.

“Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do/[a] investigador[/a], com os atores sociais, nos seus contextos culturais, (...) requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto.” (Correia, 2009: 31)

Isto quer dizer, que é através da permanência física no contexto que se torna possível uma observação na qual é possível “estudar e compreender as crenças, expectativas, emoções, enfim, os modos de ser e de estar – a cultura – de um grupo ou de uma comunidade” (Amado, 2017:170). Esta tem como objetivo alcançar os significados que os sujeitos observados atribuem às situações sociais que vivenciam, podendo para isso ser ‘alvo’ de observação os espaços, os atores, os comportamentos, discursos, atividades, objetos, atos, acontecimentos, sentimentos, formas de socialização, entre muitas outras coisas.

Segundo Amado (2017) a observação participante pode ser configurada em recolha direta e indireta, esta “[tem] um leque de procedimentos de recolha que vai da observação direta (naturalista, sistemática, ocasional, incidentes críticos, vídeo - gravação) à observação indireta (entrevistas de vários tipos, análise documental, recolha de aspetos da cultura material, etc.)” (Ibidem: 160). Assim, a melhor forma de entender um contexto é estar dentro dele. Para isso, “a melhor forma de estudar a cultura da escola

será prestar atenção aos comportamentos contextualizados dos atores e significados sociais que eles atribuem às suas práticas” (Amado, 2017:150).

Neste sentido, a minha experiência de observação participante circunda a minha participação diária na escola assim como, a observação em reuniões (reuniões do agrupamento e em projetos internacionais). Já a observação indireta refere-se como ao trabalho de análise documental, ou seja, como que fui realizando antes, durante e após a minha permanência no contexto.

Para que esta observação fosse possível fui realizando uma escrita diária de notas de terreno, estas foram um dos instrumentos privilegiados durante o estágio. As notas de terreno foram uma ferramenta importante para descrever os espaços, os sujeitos, as interações, acontecimentos e dinâmicas. Tornam-se também, assim, um objeto privilegiado, já que no decorrer dos dias foi possível ir registando e refletindo sobre o que estava a observar, os sentimentos face ao que estava a acontecer, algumas questões que iam surgindo, sendo estes pressupostos fundamentais para a observação participante. Como referem Bogdan & Biklen (1994) as notas de terreno são “[...] o relato escrito daquilo que [se] ouve, vê, experiência e pensa [...]” (Bogdan & Biklen, 1994: 150).

3.1.2 Entrevistas semiestruturadas: Professores/as e Alunos/as

O paradigma qualitativo propõe uma compreensão dos sentidos que os atores dão às suas práticas e, segundo Amado (2017), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”, ou seja, concede ao investigador extrair informações mais ricas e mais objetivas, de forma mais direta. Desta forma, a entrevista é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado, 2017:209) e permite que o entrevistado nos apresente os seus valores, as suas experiências, as suas referências, entre muitas outras coisas.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada “as questões derivam de um plano prévio, um guião, onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação, se venha a dar uma grande liberdade ao entrevistado” (Amado, 2017:210). Assim, o entrevistador “esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campenhoudt, 2008:193). Desta forma, apesar de haver um guião, não há rigidez em relação às questões, o que permite à pessoa que está a ser

entrevistada falar sobre o que lhe foi questionado, sobre o que acha mais relevante e na ordem que for mais conveniente, uma vez que “as questões são prefigurações do que se pretende alcançar na recolha de dados, ajudam o investigador a centrar-se no tema e permitem que avance de uma forma sistemática” (Amado, 2017:216).

Portanto, o guião não deve ser rígido, como se fosse um questionário, “mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (idem: ibidem). Para isso, este deve estar organizado por blocos temáticos com objetivos e as questões devem ser abertas, singulares, claras e neutras. Desta forma, o investigador tem como principal função facilitar o discurso do entrevistado e evitar que o mesmo se afaste dos objetivos, devendo aprofundar e esclarecer ideias, reformular ou elaborar novas questões, devendo, no momento das entrevistas, seguir o raciocínio do entrevistado e saber ouvir.

A necessidade da realização das entrevistas semi-estruturadas nascem com o intuito de perceber de forma clara a opinião dos professores e alunos, em relação a alguns aspetos acerca da gestão do currículo, das opções pedagógicas e organizacionais como as práticas educativas. Foi realizada uma entrevista com um grupo de professores (ENT1) responsáveis pelo departamento pedagógico e em separado com três alunos da associação dos estudantes (ENT2). Estas entrevistas ocorreram nas instalações da escola, de modo presencial.

3.1.3 Análise de dados

Os dados recolhidos através das entrevistas foram analisados através de análise de conteúdo, que permitiu sistematizá-los. Segundo Bardin (2011:47), a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Isto quer dizer que é através da análise de conteúdo, o investigador organiza os dados por categorias e analisa-as atribuindo se relacionando com seu referencial teórico.

Segundo, ainda, a perspetiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Para a autora, a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: 1) pré-análise; 2) exploração do

material, categorização e codificação; 3) tratamento dos resultados - a inferências e interpretações.

No que diz respeito à primeira fase da organização do conteúdo, a pré-análise, é a fase pela qual se começa a organizar o material para que se torne útil à pesquisa. Nesta fase está previsto a sistematização de ideias preliminares em quatro etapas: a leitura flutuante; a escolha dos documentos, reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, os quais nos darão fim à preparação do material como um todo (Bardin, 2011).

Na segunda, temos a fase da exploração do material, ou seja, a categorização ou codificação. Esta fase segundo Holsti (1969, cit in Amado, 2017:314), é o “(...) processo pelo qual os dados brutos são transformados e agraphados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo”. Por sua vez, as características destas categorias devem ser exaustivas, pertinentes, claras e exclusivas. Principalmente deve-se ter em atenção que não deve haver conteúdo sem categoria, nem conteúdos em mais do que uma categoria. Além disso, a formulação da categoria deve ser feita “(...) tornando-a utilizável, de igual modo, por vários investigadores” (Amado, 2017:338). Por fim, as características devem ser adaptadas aos objetivos de investigação e análise que temos vindo a organizar no quadro teórico da mesma.

Por fim, a terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados. Esta etapa está destinada à busca de significado, no fundo é um momento de análise reflexiva e crítica. Esta ferramenta investigativa, considerando as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), foi crucial neste processo de estágio e contribuiu para a construção deste relatório e do próximo capítulo onde irei abordar as atividades realizadas ao longo do meu percurso, assim como a proposta do Perfil dos Alunos à Saída da AERT3.

3.2 As questões éticas no processo de estágio

As exigências de um estágio em Ciências da Educação, obriga a pensar e refletir sobre os impactos pessoais, institucionais sociocomunitários da intervenção e do conhecimento produzido, ou seja, obriga a refletir as questões e cuidados éticos em todos os momentos, processos e etapas. Isto significa que durante a escrita e análise dos dados,

devem estar presentes o equilíbrio entre aquilo que importa para o trabalho/estudo, mas que ao mesmo tempo, salvaguardar todas as pessoas envolvidas.

“A investigação em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, requerendo por parte dos[/a] investigadores[/a] uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários.” (SPCE, 2014:7)

A palavra ética vem do grego «*ethos*» que significa um conjunto de regras e conduta de um indivíduo ou grupo, remetendo assim para os costumes, modos de ser, que nos permite distinguir os indivíduos uns dos outros. Segundo Baptista (2005) a ética representa a “*reflexão sobre os princípios que devem nortear a ação humana*”, ou seja, é o que nos faz refletir e questionar sobre as nossas ações, enquanto espécie humana. Foi devido a esta exigência ética que a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) produziu a Carta Ética, que serviu de base para a atividade profissional de toda a comunidade científica da área das Ciências da Educação.

Além do cuidado e preocupação com as questões da análise de conteúdo é importante referir que a saída do contexto também deve ser preparada. Isso é, a saída do contexto deve ser cuidada para que não aconteça um corte súbito, já que durante o percurso foi estabelecido uma relação de confiança e deve-se preparar as pessoas para essa quebra na relação.

Foi de acordo com este movimento de reflexão que, durante todo o período em que estive na instituição de estágio, levei em consideração o respeito ao anonimato de cada um, adotando uma postura de confidencialidade, não havendo referências a nomes.

Capítulo IV - Atividades desenvolvidas nos contextos de estágio

Como foi anteriormente mencionado, o percurso de estágio foi fortemente marcado pela observação participante (direta e indireta). Neste sentido, este capítulo apresenta a minha trajetória no contexto de estágio, numa tentativa de dar a conhecer o desenvolvimento de todo o processo, assim como as potencialidades e os constrangimentos que foram surgindo. Assim, as atividades que realizei foram orientadas no sentido de ver e ouvir (na AERT3 e no CAP-UERJ), mas com algumas oportunidades de ação. Por isso, este capítulo assume um carácter reflexivo e crítico sobre as minhas expectativas e experiências ao longo do meu percurso.

4. O Estágio: Entrada no terreno e seus desafios

A decisão de progredir nos estudos e fazer a candidatura no Mestrado em Ciências da Educação, tinha como principal motivação o meu interesse sobre as práticas inovadoras em contexto escolar (apêndice I). Esta motivação surge ainda na Licenciatura com a realização da unidade curricular do SIMF: Unidade de Contacto com o Exterior no qual estive num contexto escolar referência de inovação - A Escola da Ponte. Com todo esse despertar para estas novas práticas a intenção de iniciar este novo ciclo de estudos era dar continuidade à realização de um estágio mais consistente, não apenas no tempo de pesquisa/estudo, mas como também em momentos de intervenção. Neste sentido, a observação de outros contextos na esfera da educação pública fez-me embarcar neste desafio.

Depois de alguma pesquisa de possíveis locais onde a inovação era vista como prioridade, surge o Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, pois apresenta uma cultura escolar de inovação, sendo pioneira, como por exemplo, a participação em medidas de autonomia e flexibilidade curricular, como a elaboração de um Plano de Inovação para todo o Agrupamento e uma sala de Multiusos (AEI), entre outras.

Os primeiros contactos com a escolar (AERT3) ocorreram ainda em junho de 2020, apesar de só ter sido possível entrar no terreno em dezembro, devido a situação pandémica mundial. Aquando da minha entrada na AERT3 na qualidade de estagiária, foi realizada, primeiramente uma reunião a 27 de novembro de 2020, juntamente com a direção, subdireção e a minha orientadora local. Esta reunião foi realizada na sede do (AE) - Escola Secundária de Rio Tinto, local na qual o estágio iria decorrer. Esta

apresentação serviu para a dar início ao meu estágio curricular, assim como, apresentação de cada interveniente e para alinhar o plano de estágio. Foi proposto que a realização do estágio fosse no Centro de Recursos com apoio da minha orientadora local, assim como a colaboração na Monitorização do Plano de Inovação juntamente com a professora responsável. Neste momento, não ficou traçado um objeto, um objetivo, nem um plano de estudo, tendo sido privilegiado uma perspetiva de nos guiarmos pelas necessidades e interesses que iriam ser descobertos no terreno, como é premissa da Investigação Qualitativa em Ciências da Educação. Ainda nesta reunião ficou acordado que o estágio teria início no dia 30 de novembro em formato online e no dia 02 de dezembro começaria em regime presencial. Assim, o horário de estágio que ficou acordado foi de um modelo misto (presencial e online) devido a pandemia do COVID-19.

No dia 02 de dezembro marquei presença na escola na hora combinada. Dirigi-me para o Centro de Recursos com sentimento de nervosismo pelo início desta nova etapa e apesar disso, foi tudo muito calmo. Este dia foi marcado por momentos de acesso a documentos orientadores do AE, para conhecer as instalações da escola, assim como alguns professores e funcionários. No fundo foi um dia para reconhecimento da instituição.

Com a minha presença no Centro de Recursos, a curiosidade dos professores, funcionários e alunos começou a despertar em relação à razão que me levaria a estar ali. Fui desde o início recebida na instituição com muita disponibilidade desde a minha supervisora local, da diretora da escola, professores/as e funcionários/as que iam aparecendo pelo centro de recursos e que mostravam uma atitude de bastante interesse. Todos procuram sempre ajudar-me, perguntando se precisava de ajuda e me informando sobre o seu dia de trabalho, os seus alunos e algumas reflexões pessoais sobre as suas práticas. Essa atitude, demonstrada principalmente pelos professores que passavam pelo centro de recursos, foi fundamental para que eu fosse estabelecendo relações que potencializasse a minha integração.

É importante salientar que o contacto com os estudantes estava restrito, devido a situação pandêmica. Neste sentido, apenas era possível ter contacto com os estudantes quando os mesmos se dirigiam ao centro de recursos que se encontrava dentro da biblioteca escolar. Apesar deste pouco contacto, os alunos/as que frequentavam a biblioteca/centro de recurso sempre demonstraram uma postura curiosa e interessada comigo.

Após duas semanas da minha chegada na instituição começou a interrupção letiva - (férias do natal) tendo sido interrompido as atividades presenciais. Durante essas duas semanas de pausa letiva, procurei conhecer melhor o Agrupamento, para isso, comecei a ler documentos orientadores, tais como: Projeto Educativo; Regulamento Interno; Plano de Desenvolvimento e Gestão Curricular; Plano de Inovação e o Plano Anual de atividades.

Após o regresso da pausa letiva, estava cheia de entusiasmo para continuar o meu percurso, com algumas atividades que tinham sido propostas pela minha orientadora local: a participação na vida escolar, nomeadamente no centro de recurso, na elaboração de uma grelha de projetos e clubes do AE (2020/2021), a participação/integração e o acompanhamento de projetos, tais como: a participação na candidatura do AE no Projeto eTwinning; no Plano Nacional do Cinema, e a participação em reuniões do Projeto Erasmus +.

Não obstante, devido ao grande número de casos do COVID-19, as aulas foram novamente interrompidas, sem ensino remoto, no período compreendido entre 22/01/2021 a 5/02/2021, passando a estar interrompido novamente o meu percurso de estágio. Desta forma, a experiência de estágio foi fortemente marcada pelo momento do confinamento que estávamos a viver no país. Com todos estes desafios, o meu papel durante esse período foi sobretudo de observadora e ouvinte, em reuniões de projetos como anteriormente mencionado. Durante o período de confinamento em Portugal, ainda ocorreram algumas reuniões do Programa *Eramus+* na qual me foi possível acompanhar os alunos/as.

Relativamente à monitorização do Plano de Inovação do AE, num momento de reflexão partilhada foi-me proposto a criação de um Perfil do Aluno à Saída da AERT3, com o intuito de identificar os impactos e reflexos das opções na formação dos alunos que fazem o seu percurso escolar no agrupamento. É nesse sentido que começo ainda de maneira remota, a fazer a análise do Plano de Inovação da AERT e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Após este período de análise e de caracterização, parti para a elaboração de um guião para entrevistar professores e alunos.

Deste modo, o estágio na AERT3 processou-se sobretudo, através da observação, de contextos, de análise documental, de oportunidades de participação pontual e projeção de atividades que acabaram por não se realizarem de modo completo, como por exemplo a realização de uma intervenção.

Enquanto no contexto português ainda nos encontrávamos em confinamento obrigatório, no CAP-UERJ os encontros começaram a ser frequentes em regime online. Assim, deu-se início aos encontros de modo assíncrono, observando de forma direta de que forma a relação pedagógica remota era realizada.

4.1 Recolha de dados no contexto português

Como já foi supracitado, o percurso de estágio foi fortemente marcado pela observação participante (quer direta, quer indireta) do trabalho realizado no Centro de Recurso, quer na monitorização do Plano de Inovação. Ao longo da observação também foram surgindo leituras, análise documental, para apoiar a presença na instituição. Além disso, foram também surgindo algumas tarefas pontuais.

Inicialmente, a minha tarefa passou por ler todos os documentos que eram norteadores para a instituição, e para o sistema educativo, desde a leitura do Decreto-Lei 54/2018 (que aborda a temática da educação inclusiva, uma educação para todos), a Portaria 181/2019 (que compreende a temática da autonomia e flexibilidade curricular). Estas leituras serviram para perceber a escola no âmbito da inserção no sistema educativo, assim como entender a organização e funcionamento da instituição. O desempenho desta tarefa permitiu-me conhecer algumas características do agrupamento. Além disso, enquanto realizava as leituras, foi possível conhecer algumas pessoas que foram passando pelo centro de recurso e estes, em conversas informais, foram me contando mais sobre a cultura escolar do agrupamento.

“Foi no ano de 2000/2001 que começaram a surgir ideias novas e projetos que colocavam os alunos na tomada de decisões (...) começou por exemplo, a implementação de projetos nacionais, como o Plano Nacional de Leitura. A partir daí começou-se a apoiar projetos vindo de professores e alunos, começou-se a fazer publicações de escola, de revistas, jornais, começaram as feiras aqui na escola de cultura, profissões (...) foi aqui que começou essa engrenagem, a escola começou a trabalhar de forma mais colaborativa entre professores e alunos”
(NT_19/01/2021).

4.1.1 Participação em reuniões e tarefas pontuais

Ainda nas primeiras semanas de estágio, a orientadora local propôs que acompanhasse as reuniões de projetos. A presença nestas reuniões foi proporcionada pelo papel que a orientadora local representa na equipa. Estas acontecem de modo a que a equipa que organiza a participação em projetos partilhe informações e decidam em conjunto sobre as decisões a serem tomadas relativamente aos projetos, candidaturas, informações, etc.

A primeira reunião em que assisti (16/12/2020) foi de coordenação das bibliotecas, em reuniões de projetos. Neste seguimento, fui convidada a observar a reunião do projeto *Etwinning*, um projeto Europeu que visa criar redes de trabalho colaborativo entre escolas. Após a observação desta reunião, parti para a próxima etapa, que era a candidatura para o “Selo Escola Etwinning” para isso, reuni juntamente com a minha orientadora local, todas as informações da qual era necessário para a candidatura do “Selo Escola Etwinning” assim como a organização de projetos realizados no Agrupamento, a publicação dos mesmo no site do Agrupamento, verificação das inscrições de cada professor do agrupamento, assim como outros pontos descritos no projeto como fundamentais para a atribuição do selo.

Durante o tempo em que estive presente no Centro de Recurso, também foi possível colaborar com o projeto da *Learning Street*. Este é um projeto desenvolvido de acordo com as medidas de requalificação da escola. A *Learning Street* tem como princípio das “*Open Air Schools*”, ou seja, ser um espaço aberto, como uma «*rua*» comunitária, um organismo vivo e evolutivo, de aprendizagem e encontro. Neste sentido, é um espaço com bastante utilização pelos alunos, e é neste espaço que é exposto tudo o que se faz na escola, desde projetos e atividades desenvolvidas dentro da sala de aula até projetos internacionais e europeus.

Em dezembro, fui participando mais nas reuniões de projeto e comecei a participar das reuniões no âmbito da mobilidade *Erasmus +*, programa europeu que visa a mobilidade de professores e alunos na Europa. As reuniões do programa Erasmus+, foram em formato online e estão divididas em dois grupos, um grupo onde se encontra os docentes (KA1) e outro grupo onde se encontra os alunos/as e professores responsáveis pelo grupo (KA2). Nestas reuniões foi possível observar que a participação dos alunos contribui para o seu desenvolvimento, nomeadamente na consciência intercultural, no desenvolvimento linguístico e na comunicação interpessoal. Já no grupo dos professores, as reuniões tinham como foco potencializar as competências pedagógicas assim como o estímulo ao

trabalho colaborativo e na adoção de práticas pedagógicas diversificadas que potencializam a flexibilização do currículo,

Aquando do regresso da pausa letiva das festividades, Natal e Ano Novo, o país entrou novamente em confinamento, devido à situação pandêmica em que nos encontramos, e fez com que o meu percurso presencial na AERT3 ficasse sem atividade por não poder estar presencialmente na escola. Claro que esta paragem trouxe constrangimentos para o percurso de estágio por a observação participante não poder ser realizada. Mas, apesar disso, durante este período de confinamento, dei continuidade a atividades que ainda estava a realizar como: como a leitura de documentos orientadores da AERT3; a criação de uma lista de Projetos e Clubes do Agrupamento (apêndice V); a caracterização dos tipos de projetos (local, nacional, internacional, europeu) e a leitura e caracterização do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Foi, então, durante esse período de confinamento, e depois da leitura dos documentos, que surgiu a oportunidade de construir uma proposta de um Perfil do Aluno à Saída da AERT3.

No regresso do confinamento, foi possível dar continuidade a atividade da construção do Perfil do Aluno à Saída da AERT3, tendo sido possível a realização da entrevista com um grupo de alunos e de professores. Esta atividade em que estive empenhada foi uma mais valia no meu percurso de estágio, visto que com ela foi possível ter um contacto mais próximo com os alunos e com professores, permitindo a recolha de dados para uma reflexão.

4.2 Observação: CAP-UERJ

O meu estágio curricular no CAP-UERJ, ocorreu em regime online, acompanhando os encontros entre os alunos e os professores. O CAP-UERJ como referido anteriormente não se posicionou de forma a abarcar o Ensino Online, devido a várias questões políticas, sociais e organizacionais. O seu posicionamento durante a Pandemia do COVI-19 foi de modo a priorizar o contacto e acompanhamento com os seus alunos, assim como o bem-estar dos mesmos. Devido a várias questões técnicas como por exemplo a falta de aparelhos eletrônicos e internet, o contacto com os alunos ficou suspenso por algum tempo. Após esse período de adaptação - período emergencial - o CAP-UERJ recuperou o contacto com seus alunos de modo a proporcionar encontros semanais para mais do que dar continuidade ao currículo, estabelecer contacto com os alunos de modo a que estes não se distanciam-se da escola.

Nos encontros em que participei, estavam organizados da seguinte forma: os alunos/as tinham no início da semana um livreto (em modelo digital) com todas as tarefas para a semana e no final de cada semana tinha que ser descarregado novamente para a plataforma, ou então em registos fotográficos da realização das tarefas.

Durante os encontros, o grupo era acompanhado sempre por duas professoras (bi-docência) e uma professora do ensino especial, visto que no grupo estava presente um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A presença apesar de não ser obrigatória era tida em consideração pelas professoras. Caso o aluno/a não estivesse presente as professoras tentavam marcar um dia/hora para estar com o aluno. O intuito desses encontros era de manter o contacto com os alunos, de dar indicações sobre as tarefas do livreto, tirar dúvidas e conversar sobre temas diversos. As participações dos alunos/as eram sempre muito intensas, havia sempre interação entre as professoras e os alunos, assim como entre os alunos.

Capítulo V - Resultados: Os desafios de uma escola do futuro

Neste capítulo irei abordar algumas reflexões acerca das práticas reconhecidas pela comunidade educativa como sendo inovadoras, bem como as minhas reflexões acerca daquilo que foi possível observar. Assim sendo, com esta reflexão pretende-se enquadrar a experiência de estágios e os dados recolhidos, nomeadamente naquilo que no diz respeito a atividade elaborada durante o estágio e os desafios atuais no contexto educacional e ao que se espera de uma escola preparada para o futuro, como por exemplo, as inovações necessárias. Neste sentido, as possibilidades de um pensar reflexivo sobre as práticas no contexto escolar e os seus desafios.

5. Atividade Proposta - Perfil do Aluno à Saída da AERT3

5.1 Enquadramento da Proposta

A proposta elaborada e apresentada da construção de um Perfil dos Alunos à Saída da AERT3 (apêndice II), tem como intenção aprofundar a temática sobre os efeitos das opções curriculares, pedagógicas e organizativas do AE na vida dos alunos, principalmente naquilo que foi o rumo dos mesmos depois da saída do agrupamento. Sabemos que aquilo que são as vivências dos jovens enquanto alunos e enquanto membro pertencente à comunidade educativa e a um agrupamento influencia a sua transição para a etapa de vida seguinte, nomeadamente no mundo de trabalho. Assim sendo, pretendia-

se compreender os efeitos que as opções do agrupamento tinham na vida dos jovens, principalmente naquilo que diz respeito às necessidades de cada aluno e as competências que lhes permitia construir.

A oferta formativa neste Agrupamento procura responder às necessidades do contexto, social, cultural e económico no qual está inserida. A nível do Ensino Secundário, estão em funcionamento cursos do ensino regular e cursos de ensino profissional, indo ao encontro das preferências e necessidades dos jovens da comunidade. Tendo isso em conta, o trabalho realizado na AERT3 tem vindo a ser desenvolvido numa lógica de **autorregulação para melhoria**, o que quer dizer, que desde 2017/2018 o agrupamento esforça-se em experimentar **novos modelos de ensino-aprendizagem**, com a preocupação **focada nos seus alunos**. É no decorrer deste ano letivo que em resposta o desafio lançado pelo Ministério da Educação de acordo com o **DL54/2018 e DL 55/2018** incorpora o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, onde a sua preocupação estava em dar respostas únicas ao sucesso do percurso de casa aluno.

O Plano de Inovação (PI) nasce após esse primeiro momento de experimentação. Este ocorre no ano de 2019 com o Art.º 3 e Art.º 5º da Portaria 181/2019 de 11 de julho, o PI é aprovado e estabelece as prioridades, as ações curriculares e as dinâmicas pedagógicas de forma articulada com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Assim, e numa lógica de melhoria das suas práticas, dinâmicas e sucesso escolar, é elaborado um Plano de Inovação para **todo o agrupamento**, para **todas as turmas**, fomentando um compromisso de grande importância para todos os ciclos de estudo do agrupamento. É partindo da premissa do compromisso com a comunidade e tendo em consideração todas as suas mais-valias e dificuldades, que o PI foi pensado e elaborado.

O Plano de Inovação tem como foco algumas dimensões: dimensões e estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, o trabalho transdisciplinar, oficinas e trabalhos por projetos. A integração das áreas artísticas e tecnológicas no primeiro ciclo do ensino básico, assim como, o foco da gestão o Conselho de Turma/Conselho de docentes, articulando sempre com projetos e a participação dos alunos. As opções de organização foram: a organização do calendário escolar por semestre, feedback intercalar aos Encarregados de Educação e Alunos, de modo a conseguir consolidar conceitos de avaliação (formativa, contínua e sistêmica) em articulação com o currículo flexível.

Deste modo, e tendo em consideração o foco do Plano de Inovação, surge a ideia de criar um Perfil do Aluno à Saída do Agrupamento de Escolas nº3 de Rio Tinto, numa

tentativa de identificar os impactos e reflexos destas opções na formação dos alunos que fazem o seu percurso escolar no agrupamento.

5.1.1 Processo de criação da proposta

O ponto de partida para a elaboração da Proposta de um Perfil do Aluno à Saída do AERT3, inicia-se com a observação numa reunião de monitorização do Plano de Inovação. Foi a partir deste momento, de autoavaliação e análise, que em reunião com a professora responsável por esta gestão de monitorização (PI), foi notado a importância de se pensar além daquilo que é o percurso dos estudantes na AERT3 e das suas opções. Foi sendo necessário passar também a ser refletido aquilo que são os impactos e os efeitos que estas opções agregam no percurso de cada aluno/a. O passo seguinte, foi analisar o que refere o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), toda a sua matriz, desde os seus princípios, missão, valores, competências e princípios que orientam a aprendizagem. De seguida, foi traçado pontos de encontro para cada opção que a AERT3 tomou no seu Plano de Inovação que tenta dar resposta ao que está descrito no PASEO.

Desta forma, foi possível fazer um paralelo do que é esperado (PASEO) e do que é proposto pelo AE no sentido de colmatar e promover as competências dos alunos do século XXI a saída da escolaridade obrigatória, como por exemplo:

	PASEO	AERT3
Dimensões	“a curiosidade, reflexão e inovação, desenvolver pensamento crítico, reflexivo e criativo, procurando novas soluções”	- Novas opções curriculares (criação de oficinas e DAC); - Modelos de organização das turmas apostando em trabalho por projetos transdisciplinares; - Reagrupamento de alunos por perfil e pela intencionalidade das ações educativas a desenvolver;

	“visão do aluno como ser individual e cidadão (...) valorização das artes, ciência e tecnologias a sustentabilidade social, cultural e económica”	- Novas Estratégias de ensino inovadores, por exemplo: Plano E@D; utilização dos TEAMS entre outros; - Integração das áreas artísticas e tecnológicas ao longo do ensino básico; - Valorização da avaliação das aprendizagens – participação livre iniciativa na escola e na comunidade.
	“adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar (...)”	- Trabalho Interdisciplinar; - Desenvolvimento de projetos interdisciplinares; - Ajustes a planificação curricular; - Criação de uma equipa multidisciplinar representativa dos diversos ciclos e departamentos;

Figura 6 Exemplo: Paralelo entre PASEO – AERT3

De forma a não ficar apenas no que se encontra descrito e de modo que fosse possível escutar toda a comunidade educativa envolvida, (direção, professores, coordenadores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação, antigos alunos entre outros) foi proposto uma entrevista semiestruturada (apêndice III e IV) para que fosse possível a participação dos intervenientes.

Ao compreender as diferentes perspetivas de todos envolvidos nesse processo de mudança, o guião das entrevistas partiu de algumas reflexões, tais como: O que diferencia os alunos da AERT3 de outros Agrupamentos de Escolas? Quais são as suas características? Que efeitos de opções curriculares e pedagógicas que constam no PI podem contribuir para uma cidadania ativa informada ao longo da vida? O que prioriza nessa formação?

5.2 Reflexões: Os desafios de uma escola do futuro

A educação escolar assume na sociedade uma função de promoção de aprendizagem e desenvolvimento aos cidadãos em formação, nomeadamente crianças e jovens. Assim, a escola reúne uma diversidade de conteúdos que visam dotar o estudante de ferramentas para a construção e aquisição de conhecimentos que auxiliem a sua experiência de vida e sua vivência em sociedade, enquanto um cidadão em construção. Estes conhecimentos, conteúdos e ferramentas não se restringem, porém, aos conteúdos formais, mas um conjunto de experiências próprias da dinâmica da convivência social, como o cumprimento de atividades delegadas, observação de regras e aquisição de valores.

Além disso, o ambiente escolar representa também o contexto em que se dará os confrontos, conflitos e problemas, fora do contexto doméstico familiar, propiciando, com isso, oportunidade para a aquisição de habilidades sociais para lidar com a resolução destes problemas, assim como o amadurecimento para a convivência com as diferenças. Assim sendo, o ambiente escolar é, portanto, potencialmente dotado de oportunidades formativas com capacidade para assumir um importante papel formativo através da socialização que oportuniza, mediante atividades intencionalmente programadas em sala de aula e fora dela, como, também, através da socialização espontânea própria de um ambiente de convivência social.

A “crise da Escola” já é há algumas décadas estudada e discutida no contexto das Ciências da Educação, isso porque, a escola perdeu o seu lugar “intocável” com a instabilidade de concepções sociais que a fundamentava. O conhecimento que antes se associava ao progresso, à igualdade de oportunidades e ao bem-estar social vem perdendo força, neste fenômeno que coloca em causa a legitimidade social da escola e dos saberes que ensino (Canário, 1999). Essa crise vem de acordo com a forma como a escola tem vindo a dar resposta aos problemas que vão surgindo, de forma a priorizar uma racionalidade imposta, sem ter em consideração as especificidades dos contextos e dos sujeitos, e como consequência dos alunos. Portanto, o conceito de educação e as práticas educativas, têm vindo historicamente a ser (re)pensadas consoante novos desafios colocados à relação educativa e ao lugar social da escola quer na produção de conhecimento, quer de valores e de referências de construção das identidades individuais e coletivas (Charlot, 1997).

Para se perceber melhor os desafios colocados na escola de hoje, e na qual queremos desenvolver e melhorar para o amanhã, é importante refletir sobre os mesmos. Assim

sendo, irei elencar e refletir sobre alguns desafios que tomei conhecimento, de acordo com a minha prática no contexto educativo e de estágio.

5.2.1 Da Transformação de medidas: políticas e legislativas

Cada vez mais é comum ouvir em debates sobre Educação o conceito de uma educação para o futuro, isso porque o conceito de “Escola do futuro” está ligado a mudanças e transformações que vão sendo realizadas e que são necessárias para a sua evolução. É de acordo com esta necessidade de reestruturação do tempo e das políticas educativas que surge a mediação entre as heranças do passado, os desafios do presente e as prioridades do futuro.

De facto, na viragem para o século XXI, entra-se no tempo de mudanças pragmáticas no contexto escolar (Nóvoa, 2020). Este tempo caracteriza-se por reformas educativas, marcadas por políticas de prestação de contas e por avaliação e controle dos sistemas educativos, das escolas, dos alunos, do currículo estandardizado, e da descentralização.

Com estas mudanças tenta-se alcançar e realizar a Inovação. O conceito de inovação é estudado por alguns autores, tendo o seu conceito associado à educação sob quatro perspetivas: algo positivo a priori; como mudança educacional; como alterações curriculares; e como alteração de práticas educativas (Tavares, 2018).

Tendo isto em conta, a Inovação é entendida “em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica, em que as decisões incumbem aos órgãos legislativos nacionais” (Canário, 2005: 93). Porém, se por um lado o conceito de educação está ligado a várias perspetivas do sistema educativo, este não pode ser considerado um conceito fechado.

“O que é inovação? É que a resposta está sempre ligada a alguma coisa de novo, aquilo que é novo. E não é bem assim, não é? Há muita coisa que é novo e que não é inovação. Há muita inovação que não é nada novo. Por isso, é difícil, eu acho que nem sequer há uma única definição de inovação. A partida é qualquer coisa que deu resultado e funcionou bem, por isso continuamos”. (ENT_1)

“A inovação, a própria palavra diz-nos que é algo novo. O tal novo em educação é subjetivo. Porque há muita coisa que agora estamos a implementar e não é assim tão novo e também depende da forma como ele é implementado. Às vezes existem coisas no tempo e depois é implementado de forma diferente e é inovação.” (ENT_1)

Na visão apresentada pela OCDE (2018) para o futuro da educação em 2030 é necessário apresentar novas habilidades e competências para enfrentar novos desafios. O desenvolvimento de novas competências, as que se assinalam como requisitos da economia e da sociedade do século XXI, no contexto português estão definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tais como: o pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipa, o multilinguismo, o domínio das ciências, tecnologias e matemática, competências digitais e pessoais, assim como o empreendedorismo e consciência cultural.

“O Plano de Inovação tem como foco algumas dimensões: dimensões e estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, o trabalho transdisciplinar, oficinas e trabalhos por projetos. A integração das áreas artísticas e tecnológicas no primeiro ciclo do ensino básico, assim como, o foco da gestão o Conselho de Turma/Conselho de docentes, articulando sempre com projetos e a participação dos alunos. No que diz respeito a opção pedagógica foi adotado a organização por semestre” (NT_06/04/2021)

Este novo referencial, de habilidades e competências, são sem dúvida um dos desafios para uma nova estruturação da escola. Para pensar nestas habilidades é necessário que a escola e a educação se «dispa» do que já se foi feito aqui, nos dias de hoje, com base no referencial cartesiano, onde o foco é o conteúdo e passar a definir ações que proporcionam práticas com foco na humanização e na oportunidade de inclusão.

Podemos pensar as preocupações com os cenários do futuro em educação de três formas: numa preocupação macro (organizações mundiais, como a OCDE); meso (Ministério da Educação) e micro (Agrupamentos de Escolas).

No contexto Macro encontram-se instituições representativas padrão dos movimentos de mudança globais, tendo como intuito o de criar políticas internacionais,

emitindo pareceres, assessorando governos e influenciando a emergência de novas políticas.

“A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015 que adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.” Declaração de Incheon (2015)

Já, no contexto Meso, a forma de pensar a mudança e a melhoria parte da análise do contexto em particular, desta forma, é possível criar condições necessárias para desenvolver novas estratégias que facilitem novas possibilidades de participação e experimentação. Um saber descentralizado, onde o trabalho é focado sempre na melhoria das práticas e não na prestação de contas e na verificação de desempenho ou padrões pré-estabelecidos. Com isso, quero dizer que é muito importante a ponte entre o Ministério da Educação com as escolas e com a comunidade educativa, ou seja, nessa relação deve ser levado em consideração que cada escola está dentro de um contexto, com características e demandas únicas.

“Com o Decreto-Lei 55/2028, com flexibilização curricular, conseguimos pensar no currículo de acordo com as nossas necessidades específicas, começamos a trabalhar com projetos, atividades de acordo necessidades dos nossos alunos” (ENT_01)

Nesse sentido, se a inovação for numa lógica *top-down*, do topo do sistema para a base, com modelos de mudança baseados num saber igualitário para todos e direcionado às agendas mundiais correspondendo às pressões do “sistema” pode vir a não ser produtivo, já que esta forma mecanizada de implementar a mudança não produz significado aos seus intervenientes. Porém se essa implementação for na base da escuta ativa e de um conhecimento das relações entre aqueles que ensinam e aprendem, essa constrói nos elementos da comunidade um compromisso da melhoria da própria prática, um dos exemplos, é o Plano de Inovação, que permite a AERT3, gerir, ainda que de acordo com parâmetros gerais, os desafios de cada unidade escolar/agrupamento.

Em relação às questões mais direcionadas ao Agrupamento (Micro), o Plano de Inovação é uma das principais possibilidades legislativas atuais que prioriza a tomada de

decisões dos Agrupamentos de Escolas e possibilita a melhor adequação da sua oferta ao seu contexto.

"Nós quando começamos, já começamos a inovar! Porque quando saiu a oportunidade de ter um Plano de Inovação, nós pensamos em grande! Pensamos no Agrupamento e não num ciclo de estudo, numa turma ou num ano. Pensamos num todo" (NT _ 15/01/2021).

"(...) tendo em conta os documentos legais, nomeadamente a Portaria n.º 181/2019 que foi feita uma proposta e que foi depois aprovada e que foi implementado a nível do Agrupamento algo que não se conhecia ter sido feito de forma idêntica noutras outras escolas. Sentimos que essa tomada de decisões, até a implementação e a monitorização, partiu do nosso trabalho enquanto coletivo dentro do Agrupamento". (ENT_01)

Em suma, o que se retira daqui é que é importante pensar em medidas que possibilitem à escola ser um espaço privilegiado de participação e decisão democráticas, tendo como seu foco principal na aprendizagem, já que como já foi referenciado anteriormente, permitem olhar para cada agrupamento e escola como tendo todo um cenário de necessidades e demandas específicas.

5.2.2 Da flexibilidade à inovação: Na gestão do currículo

"O PI, veio nos dar a possibilidade de pensar não apenas no currículo. Nos possibilita pensar o currículo de acordo com as necessidades identificadas aqui neste contexto específico, nas opções que fazem sentido para nós." (ENT_01)

Se anteriormente partimos das decisões estruturais de organização como são as orientações globais, falaremos agora dos desafios encontrados no que diz respeito às questões da gestão curricular como meio de desenvolvimento e promoção das habilidades e competências do século XXI.

Sendo o currículo, segundo Pacheco (2001) citado por Morgado (2021: 41) "entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de

inovação, (...) é um elemento de referência na melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral”.

Tendo em consideração a sociedade na qual vivemos atualmente:

“mais aberta e mais cosmopolita, mas dependente do conhecimento, da criatividade e da inovação como fontes de desenvolvimento e progresso, não podemos continuar a pactuar com processos educativos que fazem da memorização e da uniformidade os seus principais imperativos funcionais”
Morgado (2021: 42).

É de acordo com esta ideia que um dos desafios colocados à escola do futuro é essa adaptação do currículo, “centrado na construção participada de poderes e responsabilidades” Morgado (2021:42) ou seja, o currículo deixa de ser sinônimo de conteúdos a transmitir, organizado por disciplinas, e passa a fazer destes conteúdos meios para o desenvolvimento realizado por diferentes agentes educativos.

Nesta ideia, partimos do pressuposto que nem o professor nem o aluno estão no lugar de morto (Houssaye,1996), já que a gestão curricular acontece com a necessidade de se estabelecer uma relação entre aluno - e as aprendizagens significativas. Tal como tendo a defender, este processo é complexo, isso porque, se por um lado não podemos prescindir do aluno com as suas singularidades cognitivas, culturais e experiências, de igual modo os professores terão de ser vistos como atores educativos que deixam de ocupar o centro da ação educativa para assumirem um papel de influenciador no desenvolvimento dessa relação na produção do conhecimento. (Cosme, 2018:14)

“Isso implica uma forma de trabalhar dos professores completamente diferente. Eu acho que a mudança começa aqui, é na maneira como os professores trabalham os conteúdos e abrem no fundo a sala de aula a outros professores.”
(ENT_01)

Como nos refere Morgado (2021: 42) o currículo deve englobar competências essenciais para além do conhecimento e são elas: o pensamento crítico, técnicas de comunicação, competências linguísticas, competências colaborativas, destreza tecnológica. No fundo o que se pretende com esta nova conceção de currículo é de que

seja possível nos despir de ações reprodutivas e passar a estruturar as nossas ações em práticas reflexivas.

“Deixamos de pensar na escola como um espaço fechado e começamos a pensar na escola como um espaço de possibilidades” (ENT_02)

“Por exemplo, numa disciplina (MACS) vamos fazer uma feira e vamos nos juntar com os de Ciências é a primeira vez que Humanidades participou numa feira de Ciências. Em geografia, vamos fazer uma feira sobre as culturas regionais.” (ENT_02)

Uma das medidas que permite essa prática reflexiva é o Plano de Inovação, este coloca a aprendizagem no centro e desenvolve, de forma transversal, competências como a “leitura, de escrita, de comunicação, de raciocínio e resolução de problemas e de pensamento crítico e criativo que são fundamentais em todos os ciclos e níveis de ensino”. (Plano de Inovação - AERT3). Por sinal, numa das entrevistas realizadas foi referido que:

“(...) a propósito do impacto nos alunos, nós no primeiro ano em que começamos a produzir DAQS, eles não estavam habituados a serem envolvidos nas tomadas de decisões e acabaram por estranhar no início, mas depois viram as vantagens, sentiram que aprenderam mais e mais rápido.” (ENT_01)

“É assim, nesta DAQ que estamos a fazer agora, são eles que escolhem. Tem um tema aglutinador, mas eles escolhem o que vão fazer. E aí tem liberdade total (claro, dentro do limite do programa) não podem escolher, sei lá, falar do homem que foi a lua, não é? Tem haver com a construção do conhecimento científico, construção do conhecimento científico, em que pegam teorias que já trabalharam em disciplinas, mas podem escolher a área, a teoria, o objeto científico que quiserem, são eles que escolhem, claro que sempre com a nossa supervisão! Às vezes temos que fazer ajustes, mas ele tem liberdade total de escolha. É essa a questão da decisão.” (ENT_01)

“Agora temos muitos trabalhos em que podemos relacioná-los. Por exemplo, fiz um relatório para a Associação dos Estudantes, sobre um tema e disse a

professora, ela me perguntou logo em que poderíamos relacionar com a disciplina, e isso conta para a nota!” (ENT_02)

No que diz respeito ao envolvimento dos alunos nesse processo de produção de significado do currículo, essa se torna uma prática inovadora, quer no envolvimento dos alunos, quer no planejamento e no desenvolvimento, e comprova que cada vez mais os alunos, ou seja, as crianças e jovens são vistos como cidadãos, com voz e opiniões que devem ser consideradas e valorizadas.

“Os alunos participam sempre, eles gostam de participar destas atividades. Claro que é mais trabalhoso e que alguns até se queixam que antes era mais fácil, era apenas decorar para o teste e que agora precisam de se esforçar mais” (NT _ 06/04/2021).

Por fim, a atribuição de significado por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, faz com que novas formas de ensinar e de aprender sejam emergentes. Neste sentido, um dos próximos desafios que irei abordar é sobre a gestão de práticas pedagógicas, como estas acompanham a demanda de potencializar a participação dos alunos nos processos.

5.2.3 Desafios: Da flexibilidade à inovação: na gestão das práticas pedagógicas

Com o novo currículo, as dinâmicas pedagógicas deverão privilegiar o trabalho de articulação disciplinar, em função da especificidade da turma, ou de um grupo de alunos, como nos refere o Artigo 21.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Neste sentido, uma forma de antecipar e prevenir o insucesso e abandono escolar é, sem dúvida, por meio da adequação das estratégias de ensino e aprendizagem. É fundamental garantir o envolvimento dos alunos fomentando a sua capacidade de autonomia, responsabilidade e autorreflexão e, sobretudo, respeitando enquanto cidadãos e seres humanos com voz, opiniões, preferências e necessidades. “Os alunos são sempre chamados a participar quer das atividades, quer da decisão de oficinas, DAC e projetos.” (NT _ 09/04/2021).

Outro requisito das novas práticas pedagógicas é o trabalho colaborativo e transdisciplinar. Neste caso, é necessário que haja uma mudança no papel do professor, o

qual, segundo Cosme (2009), deverá assumir-se como um interlocutor qualificado do aluno no seu processo de construção de conhecimento. Deste modo o trabalho colaborativo e/ou em equipas de diferentes áreas disciplinares é uma mais-valia pois além da articulação de entre diferentes visões e experiências, permite ainda desenvolver competências coletivas ao nível do planeamento, gestão e avaliação das aprendizagens.

“Isso implica uma forma de trabalhar dos professores completamente diferente. Eu acho que a mudança começa aqui, é na maneira como os professores trabalham os conteúdos e abrem no fundo a sala de aula a outros professores” (ENT_01)

“Eu, a I. e a M. chegamos a trabalhar aqui nesta sala com os alunos as três em simultâneo (...) Chegamos a trabalhar em simultâneo com português (...) ou seja, conseguimos invadir a sala de aula dos outros e trabalhar conteúdos em simultâneo! (ENT_01)

“acho que este ano trabalhamos muito isso, por exemplo com psicologia e a geografia, nós trabalhamos isso, a professora de geografia ainda trouxe uma professora de história para complementar uma aula dela” (ENT_02)

Como refere Cosme (2018) o projeto interdisciplinar pode articular-se a partir de uma temática comum ao património de várias disciplinas, explorar instrumentos e procedimentos na construção do conhecimento. Isso é, esta prática potencia a realização de experiências que integram vários saberes de diferentes áreas.

“Ele está a aprender, estão a mobilizar aprendizagens transversais, e aprendizagens que se articulam. Eles já olham para as aprendizagens essenciais de forma diferente, biologia, filosofia, físico-química e tentam buscar ali pontos em comum. Mesmo agora estamos a desenvolver dentro da nossa turma um trabalho comum dentro da filosofia, físico-química, biologia, pode entrar a matemática e eles têm que desenvolver esse trabalho, mobilizar as aprendizagens em simultâneo em várias áreas do saber. Isso também tem reflexo em termos de aprendizagens dos alunos como uma caixa, os conteúdos ali numa caixa, os conteúdos estão interligados! Não ver as coisas estanques”(ENT 01)

“Hoje em dia os exames mudaram muito. Agora tens que relacionar conhecimentos, por exemplo, no exame de biologia, português, geografia e MACS são basicamente de relacionar conhecimentos. Ou seja, não são os alunos que “marram” que vão tirar boa nota, são os alunos que conseguem relacionar os conhecimentos” (ENT 02)

Ainda numa perspectiva de trabalho por projeto, durante a recolha de dados, através das entrevistas, ficou muito presente a importância que é dada sobre essa prática pedagógica, isto é, o desenvolvimento do currículo através de projetos integradores, em contexto diversificado, com recursos e ferramentas inovadoras que promovam o desenvolvimento transversal. De facto, foi possível verificar que algumas estratégias foram criadas para dar resposta a esta prática pedagógica, o trabalho por projeto, como por exemplo: As DaC, o trabalho por Oficinas, o trabalho por pesquisa, por projeto, entre outros.

“numa perspetiva de trabalho de projeto e trabalho de pesquisa, portanto não há nota pelo conhecimento que o aluno adquiriu, mas pelo conhecimento que o aluno constrói e pelo trabalho que o aluno desenvolve e outras competências vai conseguir desenvolver com este tipo de trabalho. Todas as Oficinas têm essa ótica, não é? É desenvolver competências que não apenas de memorização e compreensão.” (ENT 01)

Outro exemplo que foi possível identificar foi sobre o diálogo entre as aprendizagens e o trabalho colaborativo, ou seja, a participação dos alunos em projetos (locais, nacionais, internacionais e europeus). Durante as reuniões que tive a oportunidade de participar e observar do Projeto *Erasmus KA2*, foi possível observar o entusiasmo dos alunos nestes tipos de atividades, que lhe transmitem competências adicionais e transversais.

“Apesar do confinamento em que estamos, os alunos participam ativamente da reunião com outros alunos de outros lugares da Europa. A reunião acontece pelo zoom (...) os alunos da AERT3 decidiram antes de começar a reunião, quem iria falar primeiro e quem iria lançar os desafios para que todos participassem (...) as reuniões são em inglês, e apesar de algum constrangimento inicial, todos participam ativamente e quando é preciso alguém intervém para ajudar na comunicação” (NT _ 15/01/2021).

“Eu acho que onde nós temos conseguido ser mais inovadores, talvez seja no que são no chamado domínio de articulação curricular, onde o trabalho é um trabalho colaborativo, entre diferentes professores entre diferentes disciplinas e em que os alunos desenvolvem o trabalho autonomamente acompanhado por nós.” (ENT_01)

“Nós fazemos e participamos de muitos projetos. O último, antes do COVID, de grande impacto foi sobre o meio ambiente. Nós fomos falar com a professora e ela nos ajudou a planejar, fizemos umas ações aqui no meio no átrio, declamávamos poemas como se fosse o planeta terra, a pedir ajuda. Ele teve um grande impacto na escola.” (ENT_02)

Por fim, a importância de referir o desafio da monitorização dessas práticas, numa forma de avaliação justa, que não se circunda apenas no conteúdo e sim, nas habilidades e competências ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Com recursos a instrumentos alternativos de avaliação que o desenvolvimento de trabalho livre, de competências cognitivas, como a pesquisa, a comunicação e o raciocínio, assim como a participação dos alunos na escola e na comunidade, é potencializado. Foi possível verificar que a avaliação passa por dois momentos: a avaliação quantitativa e qualitativa.

“A avaliação formativa, acompanhamento do trabalho realizado pelo aluno individual e em grupo dando a oportunidade de melhorar o próprio trabalho que está a desenvolver, as aprendizagens que está a concretizar, poderá haver produto final ou não. A avaliação sumativa poderá incidir sobre esse produto final e também sobre a evolução das aprendizagens ao longo do processo.” (ENT_01)

“As avaliações intercalares. A meio do semestre os professores nos dão a nossa avaliação, ou seja, em termos cognitivos, em termos sociais, comunicação. E parecendo que não, isso ajuda imenso, porque motiva no sentido em que, se eu tiver uma má nota em comunicação em português, já sei que tenho que melhorar isso e sei que durante o semestre tenho essa oportunidade de melhorar.” (ENT_02)

5.2.4 Desafios: Da flexibilidade à inovação: Na gestão da organização

No que diz respeito às possibilidades de gestão da organização é importante referir que estas estão relacionadas aos desafios práticos de todas as mudanças acima referidas sobre a estruturação escolar. Isso quer dizer que para que as medidas da gestão do currículo e das práticas pedagógicas sejam eficientes elas necessitam de um apoio estrutural. Durante o tempo em que estive na instituição foi possível conhecer algumas dessas medidas tomadas pelo agrupamento, desde a promoção de um envolvimento dos Encarregados de Educação (EE), com as avaliações intermédias, dinâmicas de conselho de turma, com um plano de melhoria entre professor-aluno-EE, assim como de carácter mais organizacional, como por exemplo, a opção por semestralidade *“foi realizada uma votação em que todos tiveram oportunidade de participar e foi então que ficou decidido que faria mais sentido trabalhar por semestre”* (NT_09/12/2020). *“Eu acho que o que deu sucesso aos semestres, foi dele ter sido implementado juntamente com as DAC e o Plano de inovação”* (ENT_02)

Outra medida importante na organização do AE, foi a redução da dimensão das turmas, já que *“essa redução é muito complexa para quem tem que gerir todos os professores e horários, mas todos saímos a ganhar com esta medida, tantos alunos, quanto professores, conseguimos chegar melhor aos alunos e eles a nós”* (NT_09/12/2020). Da mesma forma, referiram a importância do trabalho por projeto e transdisciplinar uma vez que *“com turmas mais pequenas, conseguimos trabalhar melhor de forma transdisciplinar, claro que tem que haver o esforço dos professores, mas se torna mais fácil, o trabalho por projeto e o trabalho em colaboração”* (NT_09/12/2020). Outro exemplo da vantagem para um melhor ensino-aprendizagem através da redução das turmas é *“a possibilidade de utilizar os espaços da escola com turmas mais pequenas também foi uma mais-valia (...). Ora estamos na biblioteca, ora estamos na sala de Multiusos, ora estamos na learning street (...)”* (NT_09/12/2020).

É importante ainda referir que os desafios da escola para o futuro, para uma verdadeira escola inclusiva, são inúmeros, devido à sua complexidade e diversidade. A escola precisa assumir uma visão ampla de formação integral, um espaço de produção de sentido, isso implica mudanças quer nas conceções de aprendizagem, quer de ensino. E para isso é necessário que haja uma rutura de uma escola que ainda deixa prevalecer *“um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas”* (Formosinho & Machado, 2009: 30)

Capítulo VI - Considerações finais

Em jeito de balanço final, importa referir que a análise apresentada nos permitiu reconhecer que os desafios que se colocam às escolas em termos de autonomia, flexibilização curricular, qualidade e inovação são complexos e diversos.

Esta experiência de estágio proporcionou-me o conhecimento de uma realidade onde apesar de várias dificuldades, avanços e recuos, é possível fazer diferente. Isto é, permitiu compreender como os processos de inovação estão presentes no desenvolvimento de ensino-aprendizagem, nomeadamente com as estratégias de inclusão da participação dos alunos nos projetos que a escola apresenta, assim como a utilização do calendário escolar por semestralidade que consolida a avaliação em articulação com as opções de gestão flexível do currículo, outra estratégia encontrada nesta análise é a criação das DAC, que potencia aos alunos o desenvolvimento de novas competências de acordo com as orientações do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Considerando que a inovação neste contexto surge como um processo de constante reflexão sobre as práticas está se torna em si um desafio, quer no trabalho docente, no contexto de sala de aula, na organização escolar e na legislação.

Assim sendo, permitiu-me identificar estas mudanças em termos da gestão do currículo, da prática pedagógica e organizacional, sendo fundamental neste processo de análise para compreender de que forma as novas práticas são incorporadas no contexto escolar, assim como, os seus possíveis efeitos. Portanto, concluo que a mudança de paradigma está sendo construída, ainda que de forma pioneira, com um grande esforço de toda a comunidade educativa, proporcionando assim um melhor e mais completo processo de ensino-aprendizagem.

Quando falamos de mudanças em Educação, estamos perante um grande desafio, visto que é necessário tempo para que novas práticas e o pensamento reflexivo e crítico, sejam incorporadas na cultura escolar e apropriadas pelos seus intervenientes. Além disso, a visualização destes desafios permitiu-me perceber quais os pressupostos que promovem as práticas consideradas inovadoras. Isto é, a participação e o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa, desde os alunos aos professores. Apesar da implementação das novas práticas um dos aspetos ainda a melhorar no agrupamento é a apropriação do Plano de Inovação por parte de alguns dos docentes, ou seja, a criação

de uma cultura de práticas inovadoras por parte de todos os intervenientes escolares, sendo este um aspeto ainda a desenvolver pela comunidade educativa.

Com a elaboração deste relatório, foi possível deparar-me com todos estes desafios que são impostos à escola nos dias de hoje. No caso da AERT3 esse processo de transformação vem sendo construído ao longo de alguns anos, produzindo mudanças, nomeadamente nas opções que o Agrupamento vem implementando mudando o seu paradigma educativo, com o foco no aluno. No intuito de adequar as suas respostas aos seus alunos acreditam que só numa ótica de reflexão das suas ações, e no sentido da melhoria das mesmas, é possível educar crianças e jovens capazes para os desafios inerentes ao século XXI. Por fim, no CAP-UERJ foi possível verificar que a reflexão sobre as práticas é uma preocupação contínua do Instituto. O CAP-UERJ tem como princípio adequar as suas respostas sempre que necessário. Um dos exemplos possíveis de observar foi a adaptação do Instituto à pandemia da COVID-19. Apesar de não assumirem o ensino remoto, o contacto com os alunos foi sempre privilegiado, dando espaço para oportunidades de aprendizagem em conjunto, como por exemplo os encontros via plataforma online.

Relativamente ao papel do profissional em Ciências da Educação, posso afirmar que a oportunidade de realizar um estágio curricular nesta área é sem dúvida uma mais valia no percurso académico, pois permite um contato direto com a prática, sendo uma oportunidade de adquirir experiência, para além de consolidar conhecimentos que foram adquiridos ao longo de anos de estudos na área da Educação. Mas, durante o percurso, deparei-me com o facto de ainda não ser muito claro para alguns profissionais dentro da escola os contributos deste profissional, tendo sido várias vezes questionada por professores, em que consistia o curso das Ciências da Educação, visto que não era uma categoria docente e nem uma área da Psicologia.

A escolha por realizar o estágio num contexto escolar, foi desde sempre a única opção para mim, pois este é uma área de estudo em que venho me dedicando ao longo do meu percurso académico. Este percurso permitiu-me o amadurecimento da minha pesquisa e da minha área de interesse. Assim sendo, neste processo de aperfeiçoamento que foi sendo realizado ao longo de todo o estágio com leituras e a partilha de ideias, foi possível aprofundar a minha reflexão sobre a inovação em educação – conceito este que me abriu os horizontes no que diz respeito às suas práticas.

Tendo em consideração o que se encontra descrito no Perfil de um Mestre em Ciências da Educação², eu considero que a maior aprendizagem desenvolvida ao longo desse percurso, foi a capacidade de ter uma escuta ativa, a observação e o pensamento crítico acerca do contexto. Considero esta aprendizagem como uma das mais importantes, pois foi essencial para mim, entender as dinâmicas do espaço onde exercemos a profissão. Um profissional das Ciências da Educação, nunca trabalha sozinho, sempre numa equipa, por vezes multidisciplinar, tendo como principal ferramenta a sua capacidade de observar e enquadrar os olhares múltiplos sobre a mesma realidade. No entanto, o facto de entrar na comunidade educativa implica desde logo, estabelecer relações de confiança, que só é possível com uma comunicação bilateral. No caso do Centro de Recursos, essas competências fazem parte do exercício diário, sendo como ponte entre os professores, alunos e a comunidade exterior.

Já, no que concerne à minha experiência virtual no CAP-UERJ, considero que foi muito enriquecedor enquanto profissional de educação, uma vez que foi possível a observação desse contexto que por vezes atende crianças com menos poder económico e social, a preocupação de não apenas dar continuidade ao currículo, sem priorizar em primeiro lugar o aluno. Neste sentido, foi para mim, uma mais valia observar como uma instituição de ensino público em momento desafiador que é a pandemia do COVID-19, se organizou de forma a priorizar o aluno, enquanto ser humano, único, com demandas e necessidades diferentes.

Ao longo do meu percurso, surgiram alguns constrangimentos decorrentes da pandemia Covid-19, como por exemplo com o confinamento, surge o impedimento de estarmos no contexto escolar, isso interferiu nas observações participantes por momentos, e, portanto, isso foi uma das limitações sentidas ao longo de todo o processo de estágio. Esta situação trouxe também consequências em termos de o conhecimento de interação com alguns alunos e professores, uma vez que só foi possível um único contacto (o momento das entrevistas). Estes momentos foram bastante desafiadores, em que me senti desorientada, uma vez que o tempo em que estive presencialmente na instituição não foi suficiente nem para conhecer o contexto, nem para ganhar autonomia suficiente para me envolver ou desenvolver qualquer tarefa.

² (https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=815)

De um modo geral, o estágio trouxe novas aprendizagens, uma experiência muito enriquecedora potenciando o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi ao longo destes 7 meses, que aprendi novos saberes, novas ferramentas para lidar com desafios que sempre irão estar presente, num contexto dinâmico e desafiador que é o contexto escolar. Por fim, o contacto com a realidade institucional, a escola, proporcionou-me, a nível pessoal, uma experiência de bastante aprendizagem, o trabalho colaborativo e em rede, tanto com a comunidade educativa como a comunidade exterior, fez com que superasse algumas dificuldades, me tornando uma pessoa mais confiante e segura das minhas capacidades. De acordo com a minha experiência e numa perspetiva enquanto futura Mestre em Ciências da Educação, a versatilidade que esta profissão proporciona num contexto escolar, como no caso da Escola Secundária de Rio Tinto, pode assumir diversos papéis, como por exemplo na monitorização, avaliação e planeamento. As possibilidades são inúmeras, de que são exemplo as que envolvem questões pedagógicas, de gestão e de organização curricular.

Referências Bibliográficas

- Alves, Natália e Canário, Rui (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII (169), 981-1010.
- Amado, João (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ananiadou, Katerina & Claro, Magdalen (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41. <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bruno, Ana (2014). Educação formal, não formal e informal: Da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções*, 2(2), 10-25.
- Canário, Rui (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 59-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa– Formação
- Canário, Rui (2008). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *A estrutura dos sistemas educativos europeus 2019/20: Diagramas esquemáticos*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Cohen, Ana Cláudia & Fradique, José (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Correia, Conceição (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.

Cosme, Ariana (2018a). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação- ensino básico e ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Delors, Jacques *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Edições ASA/Cortez.

Demartini, Claudio & Benussi, Lorenzo (2017). Do web 4.0 and industry 4.0 imply education x.0? IT Pro, 4-7. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7945196/authors#authors>. Recuperado em 30 de junho, 2021.

Estanqueiro, António (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas- Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Foucault, Michel (1987). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.

Morgado, José (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. Tese de Doutoramento, Vol. 1 (policopiado). Braga: Universidade do Minho.

Mouraz, Ana & Lopes, Amélia & Morgado José & Monteiro, Angélica (2021). Migrações digitais e inovação curricular: Sobre experiências de professores com mais de 50 anos. Santo Tirso: Whitebooks.

Norogaro Arnaldo & Battestin, Cláudia (2016). Sentido e contornos da inovação na educação. *Holos*, v.2, PP. 357-372. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097> . Recuperado em 12 de julho, 2021.

Nóvoa, António (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.

Nóvoa, António (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-18.

Nóvoa, António (2015). Pensar a Educação do Futuro. In M. Silva et al. (Coord.), *Pensar a educação* (pp. 11-18). Lisboa: Educa.

Oliveira, Isolina & Courela, Conceição (2013). Mudança e inovação em educação: O compromisso dos professores. *Interações*, 9(27), 97-117.

Pacheco, José (2001). *Currículo: Teoria e prática* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, José. (2019). *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Palmeirão, Cristina & Alves, José Matias (2017). *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular: Os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora.

Perrenoud, Phillippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, Maria do Céu (2017). *Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular e organizacional*. Porto: Universidade Católica Editora.

Sebarroja, Jaime (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

Tavares, Fernando (2019). *O conceito de inovação em educação: Uma revisão necessária*. São Paulo: Educação V.44.

Trindade, Rui, & Cosme, Arianne (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2016). *Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar*. Revista Diálogo Edu., 16(50),1031-1051.

Trindade, Rui (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*. Lisboa: Leya.

Webgrafia

Diagnóstico Social do Município de Gondomar (2015). Disponível em: https://www.cm-gondomar.pt/wp-content/uploads/2017/03/10._Diagnostico_Social_do_Municipio_de_Gondomar.pdf . Recuperado em 05 de agosto, 2021.

Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Recuperado em 30 de junho, 2021.

ERTE - Ambientes Educativos Inovadores. (2016) Disponível em: <https://erte.dge.mec.pt/ambientes-educativos-inovadores> Recuperado em 30 de junho, 2021.

Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica – PPIP (2019). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf Recuperado em 30 de junho, 2021.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: 2018-2022. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/home>. Recuperado em 30 de junho, 2021.

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP- UERJ). Disponível em: <https://www.uerj.br/ensino/educacao-basica/> Recuperado em 15 de julho, 2021.

ONU (2000). 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Disponível em: [Microsoft Word - OS OBJECTIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO.doc \(instituto-camoes.pt\)](https://www.instituto-camoes.pt/Portals/0/8%20Objetivos%20de%20Desenvolvimento%20do%20Mil%C3%A9nio.doc). Recuperado em 10 de julho, 2021.

OCDE (2004). Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/33931148.pdf>. Recuperado em 20 de julho, 2021.

OCDE (2018). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>. Recuperado em 20 de julho, 2021.

Projeto Educativo – Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (2018/2021). Disponível em: <http://www.aert3.pt/index.php/documentos/docs-pee>. Recuperado em 20 de dezembro, 2021.

UNESCO (1996). Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Recuperado em 29 de julho, 2021.

UNESCO (2015). Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf. Recuperado em 28 de julho, 2021.

Legislação Consultada

Decreto Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro do Ministério da Educação, Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF:1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Recuperado em 13 junho, 2021.

Deliberação nº 14/2020 de 30 de julho do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Recuperado em 13 junho, 2021.

Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República nº 143/2017, II

Série. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>. Recuperado em 18 junho, 2021

Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República nº 128/2017, II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>. Recuperado em 20 setembro, 2021

Decreto-Lei nº. 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>. Recuperado em 18 setembro, 2021

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>. Recuperado em 18 setembro, 2021

Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>. Recuperado em 17 setembro, 2021

Decreto Lei n.º 115 A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, Série I. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/155636/details/maximized>. Recuperado em 18 junho, 2021

Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 57/1986, Série I. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/222418/details/normal>. Recuperado em 1 junho, 2021

Apêndices

Apêndice I – Referencial (objetivos orientadores)

Objetivos gerais:

O estudo visa identificar mudanças, em termos de gestão do currículo, de natureza pedagógica e organizacional, ocorridas para dar respostas aos desafios que colocam às escolas em termos de autonomia, flexibilidade curricular, qualidade e inovação. Através deste estudo pretende-se, ainda, compreender o papel de um profissional das ciências da educação nestes contextos.

1. **Na gestão do Currículo;** (Por exemplo a criação do P.I de documentos que sustentam essa opção)
 2. **Nas opções Pedagógicas;** (Gestão, planeamento, trabalho articulado/transdisciplinar, novas metodologias, utilização das novas tecnologias (cap-uerj) novas práticas pedagógicas)
 3. **Opções organizacionais;** (de que forma se organizaram? Que impacto tiveram estas alterações, como trabalhar por semestre, carga horaria, avaliação por semestre, número de turmas, número de alunos por turmas)
-
- 1- Na Gestão do Currículo no que diz respeito a visão pedagógica e estratégica de gestão curricular; na implementação dessas estratégias e nos impactos das mesmas;
 - 2- Nas opções Pedagógicas no que se refere a estratégia pedagógica como as dinâmicas, metodológicas e a inovação, a implementação dessas novas práticas e os impactos;
 - 3- Nas opções organizacionais no que diz respeito a estrutura organizacional, o modo de organização: do calendário escolar, das avaliações, das turmas etc. (no fundo entender como que em termos organizacionais foram feitos ajustes para a implementação de um novo modelo)

ÁREA	Questões gerais da problemática:
Na gestão do Currículo	• De que forma a Inovação está presente no processo de ensino-aprendizagem? • Que pressupostos auxiliam e promovem de práticas consideradas inovadoras? • Que possíveis efeitos podem ser atribuídos ao processo de inovação?
Nas opções Pedagógicas	• Quais tipos de atividades são realizados na promoção de práticas inovadoras? • Qual é o tipo de envolvimento dos alunos na prática (planeamento, desenvolvimento e monitorização) das atividades? • De que forma a motivação dos alunos é tida em consideração nas atividades propostas e desenvolvidas?
Opções organizacionais	• Como é concebida a planificação e gestão curricular? • Que pressupostos auxiliam e promovem novas escolhas curriculares, metodológicas e estratégias no processo de ensino-aprendizagem? • Existe uma cultura de práticas inovadoras na escola? Se sim, essa cultura está consolidada? De que forma?

Objetivos específicos

- Compreender como os processos de inovação estão presentes no processo de ensino-aprendizagem.
- Perceber quais são os pressupostos que promovem as práticas consideradas inovadoras.
- Identificar os efeitos atribuídos ao processo inovação
- Identificar as atividades que promovem práticas inovadoras.
- Perceber de que forma a motivação dos alunos é tida em consideração nas atividades propostas
- Perceber de que forma é realizada a planificação e gestão curricular?
- Compreender os efeitos de uma cultura de práticas inovadoras na escola?
- Que diferenças existem na escola e nas suas práticas antes e depois

Apêndice II – Proposta Perfil do Aluno à Saída da AERT3

Introdução

A proposta de estudo que se apresenta surge no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação e visa corresponder a uma intenção de aprofundar sobre efeitos de opções curriculares do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto. Estas opções implicaram medidas que, ao longo de vários anos, foram implementadas pelo Agrupamento, como por exemplo, no ano de 2017/2018 com o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, que visa dar respostas ao sucesso do percurso de cada aluno. Em 2019, após a aprovação da Portaria 181/2019 – 11 de Julho, o AERT3 avança com a proposta do Plano de Inovação (PI), com a implementação de gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário.

É a partir deste documento que o agrupamento reúne as fragilidades, mais-valias e compromissos, estabelecendo as prioridades, opções curriculares e as dinâmicas pedagógicas de forma articulada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as necessidades e características da comunidade em que está inserida.

Assim, com a proposta de construção do “Perfil dos Alunos à Saída da AERT3”, procuramos envolver toda a comunidade educativa (direção, professores, coordenadores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação, antigos alunos entre outros) de modo a ir ao encontro a algumas reflexões, tais como: O que diferencia os alunos da AERT3 de outros Agrupamentos de Escolas? Quais são as suas características? Que efeitos de opções curriculares e pedagógicas que constam no PI podem contribuir para uma cidadania ativa informada ao longo da vida? O que prioriza nessa formação?

1- Enquadramento da Proposta

1.1 – Caracterização e contextualização do Agrupamento de Escola

O Agrupamento de escolas nº 3 de Rio Tinto (designado por AERT3) situa-se em Rio Tinto, freguesia e cidade do concelho de Gondomar, distrito do Porto. O Agrupamento foi criado em 04 de julho de 2012, resultado da agregação do Agrupamento de Escolas de Baguim do Monte e da Escola Secundária de Rio Tinto. É constituído por nove estabelecimentos de ensino: quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, uma escola básica com 1º ciclo, uma escola básica com 2º e 3º e uma escola secundária (escola sede) distribuído pelas freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e União de Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova no concelho de Gondomar.

A oferta formativa neste Agrupamento procura responder às necessidades do contexto, social, cultural e económico no qual está inserida. A nível do Ensino Secundário, estão em funcionamento cursos do ensino regular e cursos de ensino profissional.

Tendo isso em conta, o trabalho realizado na AERT3 tem vindo a ser desenvolvido numa lógica de autorregulação para melhoria, o que quer dizer, que desde 2017/2018 o agrupamento esforça-se em experimentar novos modelos de ensino-aprendizagem, com a preocupação focada nos seus alunos. É no decorrer deste ano letivo que em resposta o desafio lançado pelo Ministério da Educação de acordo com o DL54/2018 e DL 55/2018 incorpora o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, onde a sua preocupação estava em dar respostas únicas ao sucesso do percurso de casa aluno.

O Plano de Inovação (PI) nasce após esse primeiro momento de experimentação. Este ocorre no ano de 2019 com o Art.º 3 e Art.º 5º da Portaria 181/2019 de 11 de julho, o PI é aprovado e estabelece as prioridades, as ações curriculares e as dinâmicas pedagógicas de forma articulada com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Assim, e numa lógica de melhoria das suas práticas, dinâmicas e sucesso escolar, é elaborado um Plano de Inovação para **todo o agrupamento**, para **todas as turmas**, fomentando um compromisso de grande importância para todos os ciclos de estudo do agrupamento. É partindo da premissa do compromisso com a comunidade e tendo em consideração todas as suas mais-valias e dificuldades, que o PI foi pensando e elaborado.

O Plano de Inovação tem como foco algumas dimensões: dimensões e estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, o trabalho transdisciplinar, oficinas e trabalhos por projetos. A integração das áreas artísticas e tecnológicas no primeiro ciclo do ensino básico, assim como, o foco da gestão o Conselho de Turma/Conselho de docentes, articulando sempre com projetos e a participação dos alunos. No que diz respeito a opção pedagógica foi adotado a organização por semestre. De modo a conseguir consolidar conceitos de avaliação (formativa, continua e sistémica) em articulação com o currículo flexível.

Deste modo, e tendo em consideração o foco do Plano de Inovação, surge a ideia de criar um Perfil do Aluno à Saída do Agrupamento de Escolas nº3 de Rio Tinto, numa tentativa de identificar os impactos e reflexos destas opções na formação dos alunos que fazem o seu percurso escolar no agrupamento.

2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória Vs. Perfil dos Alunos à Saída da AERT3.

Notas gerais sobre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

- **Princípios**

De acordo com o PASEO existem nove pontos que servem de base que são elas: a **Base Humanista; o Saber; Aprendizagem; Inclusão; Coerência e flexibilidade; Adaptabilidade e ousadia; Sustentabilidade; Estabilidade.** É com base nestes pontos que o **Plano de Inovação da AERT3** se sustenta e cria novos modelos para que se adapte ao seu contexto, tendo em consideração todas as suas particularidades.

- **Visão**

A visão alargada do aluno como ser individual e cidadão, é valorizado um modelo de escolaridade democrática que valoriza a os fundamentos da dignidade humana, do exercício da cidadania ativa, a capacidade do pensamento crítico, a valorização das artes, ciência e tecnologias, a sustentabilidade social, cultural e económica. Rejeita qualquer tipo de discriminação e de exclusão social.

Pontos de encontro: O que AERT3 faz para isso?

- 1- Sucesso educativo e prevenção do abandono escolar;
- 2- Qualidade de uma ação educativa aberta à inovação;
- 3- Cidadania ativa, participada e responsável.

Algumas das medidas utilizadas para colmatar os pontos anteriores referidos;

- Redução das turmas;
- Opção de semestralidade;
- Trabalho colaborativo entre toda a comunidade escolar, discentes, docentes entre outros;
- Personalização de metodologias de ensino e organização do trabalho entre alunos através do trabalho colaborativo e partilhado com os professores;
- Atividades de monitorização dos trabalhos e projetos;
- Novas estratégias de ensino inovadores (Por exemplo - Plano de E@D; utilização dos TEAMS entre outros).
- Dinamização de oficinas (DAC) (Clubes) e projetos;
- Atividade letiva baseada em DAC e Projetos interdisciplinares;
- Integração das áreas artísticas e tecnológicas ao longo do Ensino Básico;
- Articulação do Currículo com as diversas áreas disciplinares e de aprendizagem;
- Valorização da avaliação das aprendizagens – participação de livre iniciativa, ativa na escola e na comunidade;
- **Valores**

Valorização da cultura escolas como pauta a responsabilidade e integridade, ou seja, respeitar a si mesmo e aos outros. Excelência e exigência, ter consciência de si e dos outros – ser solidário. Curiosidade, reflexão e inovação, desenvolver pensamento crítico, reflexivo e criativo, procurando novas soluções. Cidadania e Participação – Agir de acordo com os princípios dos direitos humanos, solução de conflitos, ter em conta sustentabilidade ecológica. Liberdade – autonomia pessoal, democrática e cidadã, na equidade, no respeito e na livre escolha do bem comum.

Pontos de encontro: O que AERT3 faz para isso?

- Novas opções curriculares;
 - Novas dinâmicas pedagógicas;
 - Novas práticas pedagógicas;
 - Nova organização de grupos de alunos;
 - Reconfiguração de tempos e espaços para projetos interdisciplinares de aprendizagem;
- (A AERT3 se preocupa muito com as questões sobre a cidadania e a inclusão)

A identificação de dimensões de inovação* e das respectivas estratégias de operacionalização está categorizada das seguintes formas:

Dimensão	Estratégia(s) de Operacionalização
Gestão do Currículo	Contextualização do currículo – com a criação de oficinas e incremento de DAC Desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular Diferenciação de projetos curriculares de turmas e grupos; Diferenciação e personalização de metodologias de ensino e de organização do trabalho dos alunos;
Opções Pedagógicas	Modelos de organização das turmas apostando em trabalho por projetos transdisciplinares; Valorização, na avaliação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências, do trabalho livre iniciativa e a participação dos alunos na escola e na comunidade; Desenvolver um ensino com mais feedback e melhor acompanhamento individual; Trabalho colaborativo e partilhado dos professores; Trabalho colaborativo entre docentes titulares e docentes de apoio.
Opções Organizativas	Semestralidade; Reagrupamento anual e pontual dos alunos por critérios de aprendizagem; Reagrupamento de alunos por perfil e pela intencionalidade das ações educativas a desenvolver.

*Quadro retirado do documento de acompanhamento da implementação do Plano de Inovação AERT3.

- **Área de Competências**

As áreas das competências estão divididas em três grandes áreas: Conhecimento, Capacidades e Atitudes. Essa não pressupõe qualquer tipo de hierarquia ou uma área curricular específica. Esta pressupõe de diversas combinações possíveis envolvendo múltiplas opções para aprendizagem.

Áreas assinaladas no PASEO: Linguagem e textos // Informação e Comunicação // Raciocínio e resolução de problemas // Pensamento crítico e pensamento criativo // Relacionamento interpessoal // Desenvolvimento pessoal e autonomia // Bem-estar, saúde e ambiente // Sensibilidade estética e artística // Saber científico, técnico e tecnológico // Consciência e domínio do corpo.

3. Propostas de ação

3.1.Recolha de dados interpretativos para análise

O ponto de partida para a recolha de dados, será as experiências vivenciadas e interpretadas pelos atores, neste caso, não só em evidências curriculares, mas em termos pessoais/sociais e da cultura escolar da AERT3. Neste sentido, a proposta de recolha de dados surge com a necessidade de compreender as diferentes perspetivas de todos os envolvidos.

3.1 - Propostas para recolha de dados:

Pré-Escolar	Análise de Desenho	Como se sentem na escola, o que gostam mais e menos? O que valorizam mais na escola? Participação em projetos (escola, locais e Europeus...)
1º Ciclo do Ensino Básico		
2º Ciclo do Ensino Básico	Entrevistas	Um dos Focos: Perguntar aos alunos o que diferencia os alunos da AERT3? Participação em projetos (escola, locais e Europeus...)
3º Ciclo do Ensino Básico		
Ensino Secundário	Entrevista	Sessão de discussão com os jovens do agrupamento, alunos de cada área de

		formação, assim como alunos do ensino profissional (conhecimentos, capacidades, habilidades, reconhecimento da comunidade). Participação em projetos (escola, locais e Europeus...)
--	--	---

3.2 – Proposta para recolha de dados: Estrutura Organizacional:

Direção	Entrevista semi-estruturada
Professores	
Professores Coordenadores/ Diretores de Turma	
Pessoal não docente	
Gabinetes? GAAF -?)	
Encarregados de Educação	
Antigos Alunos	

Apêndice III – Guião Entrevista

Conceito de inovação; como funciona a inovação na prática docente.

1. O que é que entende por Inovação? Qual o objetivo da inovação curricular e pedagógica no processo de ensino-aprendizagem?
2. Identifique práticas que considera mais inovadoras na escola? E qual é o papel dos professores para sustentar essas práticas?
3. Que efeitos atribui aos processos de inovação desta escola? (práticas, aprendizagens, etc.)
4. Quais são as barreiras e as oportunidades, na sua opinião dessa inovação, que é descrita no Plano de Inovação da AERT3?
5. Que perceção têm acerca do comportamento e motivação dos alunos nas atividades propostas e desenvolvidas no âmbito do PI e do PAA?
6. Como é realizada a planificação e gestão curricular? Que recursos privilegia? (aqui a ideia é perguntar se este professor participa de projetos, se trabalha de modo transdisciplinar – trabalho colaborativo na sua prática, se sim, como? como é descrito no Plano de inovação)
7. Envolve os alunos no planeamento, desenvolvimento e monitorização de atividades? (aqui a ideia é perguntar como é realizada essa avaliação? De modo sumativo, qualitativo e quantitativo? Como é dado o feedback aos alunos das suas aprendizagens?)
8. Na sua opinião, o que diferencia os alunos da AERT3 para os alunos de outros Agrupamentos de escolas, no que diz respeito às escolhas curriculares, as metodologias e estratégias no processo de ensino-aprendizagem?

Apêndice IV – Guião Entrevista

Questões orientadoras – alunos

Opinião acerca da escola

- 1- O que fez escolher estudar na AERT3?
- 2- Quantos anos estuda no agrupamento?
- 3- Refira alguns aspetos positivos e/ou menos positivos?
- 4- Como está sendo o trabalho por semestre? Encontram alguma diferença?

Opinião Inovação Pedagógica na Escola

- 1- O que vocês entendem por trabalho transdisciplinar? Consideram que esse trabalho é propiciado pelos professores em geral? (Já aconteceu de terem duas professoras por exemplo de duas disciplinas diferentes a darem aula ao mesmo tempo?)
- 2- Alguém participa ou participou em algum projeto? Se sim, qual? Se não também porquê?
- 3- Que efeitos atribui a essa participação? (aprendizagens e em termos pessoais e sociais)
- 4- O que vocês consideram mais importante da oferta formativa da escola? (curriculares e extracurriculares dentro e fora da sala de aula)
- 5- Consideram que existem espaços para participarem das decisões da escola? (em termos de avaliação, oferta curricular, financeira, atividades - clubes, visitas)
- 6- As dificuldades que sentiram durante a pandemia?
- 7- Se antes na escola era costume utilizar os computadores?
- 8- Já utilizaram a sala Multidisciplinar?

Apêndice V – Tabela Projetos

Nome da atividade	Público-alvo	Preponente
Clube Ciência Viva	Comunidade Educativa	DGE- Clubes de Ciência Viva na Escola
Equipa EQAVET	Comunidade Educativa	EQAVET e Direção
Escolher Ser	Alunos – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, E. Sec	Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - PDPSC
eTwinning	Alunos – 8.º D, 10º F/ G e 11º R	DGE – Comunidade de Escolas da Europa
eTwinning	Alunos - 2.º Ciclo – 6.4 e 6.5	DGE – Comunidade de Escolas da Europa
eTwinning	1.º - Ciclo	DGE – Comunidade de Escolas da Europa
LAB+ - Ciência para Todos	Alunos - EPE, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, E. Sec	PNPSE
Magicar... Ideias e Palavras	Alunos - EPE	Departamento da Educação Pré-Escolar
Oficina de Competências e de Comunicação	Alunos MSAEI	CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
Oficina de Competências Pessoais e Sociais	Alunos MSAEI	CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
Oficina de Motricidades	Alunos MSAEI	CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
Oficina de Tecnologias e Artes	Alunos MSAEI	CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
PNL - Plano Nacional de Leitura	Alunos - 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, E. Sec	
Projeto Conto Contigo - Fundação Agakan	Alunos - EPE	RBE e Fundação Agakan
Projeto PIPL	Alunos -EPE, 1.º Ciclo	Consórcio APEI, ISPA – Fundação Agakan
Projeto Sem Desculpas	Alunos – 2.º e 3.º Ciclos	Departamentos Curriculares
Concurso <i>Apps for Good</i>	Alunos - E. Sec	DGE – Apps For Good
Concurso de Ideias (projetos de investigação)	Alunos - E. Sec	Clube Ciência Viva
<i>Cyberbullying</i>	Alunos - 3.º Ciclo, E. Sec	DGE – Segurança Digital
Desafios STEAM	Alunos - 3.º Ciclo, E. Sec e Encarregados de Educação.	Clube Ciência Viva
Eco-Conselho e Hasteamento da Bandeira Eco-Escolas 2019-2020	Comunidade Educativa	Eco-Escolas
ERASMUS+ - "Food for Thought"	Alunos – 8.º D	Programa UE - ERASMUS+
ERASMUS+ - "Green Europe. Education. Abilities."	Alunos – 10.º F,G, 11.º R	Programa UE - ERASMUS+

Nome da atividade	Público-alvo	Preponente
ERASMUS+ - Young Historians of Europe	Alunos - E. Sec	Programa UE - ERASMUS+
eSafety	Alunos - 1.º, 2.º, 3.º Ciclo, E. Sec e Comunidade Educativa	DGE - Segurança Digital
Global Action Days	Alunos - EPE, 1.º, 2.º e, 3.º Ciclo, E. Sec	Eco-Escolas
Líderes Digitais	Alunos - E. Sec	DGE - Segurança Digital
Olimpíadas de Geologia	Alunos - E. Sec	Clube Ciência Viva
Olimpíadas de Ortografia	Alunos - 2.º Ciclo	Departamento de Línguas
Olimpíadas do Ambiente	Alunos - E. Sec	Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
Segura NET	Alunos - 1.º, 2.º, 3.º Ciclo, E. Sec	Segurança Digital
Semana da Leitura Online	Alunos - EPE, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, E. Sec	Coordenação das Bibliotecas Escolares
Semana Europeia prevenção de Resíduos	Alunos - EPE, 1.º, 2.º, 3.º Ciclo, E. Sec	Eco-Escolas e Clube Ciência Viva
Sessão prática/laboratorial online: Cancro Hereditário da Mama e do Ovário	Alunos - E. Sec	Clube Ciência Viva e IPATIMUO/i3S - Laboratório Aberto
Videoconferência: Espaço vai à Escola - Física da Radioatividade e do Cancro - 1	Alunos - E. Sec	Clube Ciência Viva e FC.UP e ESERO
Zoom-meeting (de capacitação): "Histórias da terra e da vida"	Alunos, Docentes - E. Sec	Clube Ciência Viva e FAc. De Ciências IP -
Árvores de Natal Solidárias	Comunidade educativa	Eco-Escolas, e Departamento de Expressões
Gondomar 3D – Dinamizar, Desenvolver, Democratizar	EPE, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo e E. Profissional e Recorrente	Centro Social de Soutelo
Lipor Geração +	Alunos - EPE, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, E. Sec	Lipor
Onda Rosa - Pink October	Comunidade Educativa	Coordenação da Cidadania e Desenvolvimento
Projeto ABARCA	Comunidade Educativa	CMG, AMP, ABARCA
Projeto Escolhas – (Vir) Agem E7G	Alunos da EBFMSI	Cruz Vermelha
Sessões de Bullying	Alunos – E. Sec.	Comando da PSP

Nome da atividade	Público-alvo	Preponente
Sessões de Prevenção de Comportamentos de Risco	Alunos – 7º ano - ESRT	Comando da PSP
Simpósio de Educação – Mudanças sociais, transformações educacionais. Um diálogo em construção.	Comunidade educativa	Fundação AGA KHAN - Portugal