

Introdução	3
Parte I – O ensino profissional: alguns desafios do tempo presente	5
1. A inovação, uma marca distintiva dos cursos e das escolas profissionais	5
2. 1989-2024, o mundo mudou muito	6
3. Mudar a escola: uma missão impossível	8
4. Ensino profissional: uma definição	9
5. O desafio da reputação do ensino profissional	10
Parte II – Inovação educacional: dimensões e condições	12
1. As dimensões da inovação educacional	12
2. As condições de sucesso da inovação em educação	13
Parte III – Ensino profissional: continuar a inovar	17
1. Nem um só aluno deve ser deixado para trás	17
2. A participação ativa e codecisora dos alunos	19
3. Enriquecimento curricular: o coração da pedagogia	23
4. Estrutura modular dos cursos profissionais	28
5. A aprendizagem baseada em projetos, uma outra cultura escolar	31
Conclusão	37
Bibliografia	 auladigital
Anexos – Relatos de escolas	38
1. Não deixar ninguém para trás	38
2. Modelo ETHAZI	41
3. Constrói o teu futuro	44
4. Minigolfe para cegos	47
5. Amar é agasalhar	50
6. Nova disciplina «Educação para o Novo Trabalho»	52
7. Projeto SER	55
8. Projeto Carreira	58
9. Projeto <i>Butterfly</i>	61
10. Organização de horários em ciclos de três semanas	64
11. Projeto Interturmas	66
12. Criação de tutoriais	69
13. <i>DeckToys</i>	72

Introdução

A pedido da editora LeYa, elaborei este documento com o objetivo de apoiar as escolas, as direções, os professores e os alunos, bem como os parceiros da comunidade, associações, autarquias e organizações laborais, a prosseguirem e a aprofundarem os seus esforços em prol da melhoria da qualidade do ensino profissional. Por isso, o designei *Ensino Profissional: continuar a inovar*.

A inovação educacional é uma marca que sempre distinguiu os cursos profissionais das escolas profissionais, desde 1989, e posteriormente das escolas secundárias, após 2006. Trinta e cinco anos volvidos, ou a aposta é refundada, tendo em conta o momento histórico que atravessamos, ou a qualidade tende a degradar-se. Em educação, sempre que não se investe na promoção da qualidade, investe-se na degradação da mesma, mesmo que inadvertidamente. Não há meio termo, tal como não há meios-alunos ou meios-professores ou meias-escolas, também não há meia-pedagogia e meia-educação. Não vale a pena ficarmos à espera do tempo favorável, pois o único tempo favorável de que dispomos é o aqui e agora.

O mundo mudou e está a mudar muito rapidamente. As gerações de alunos que chegam hoje ao ensino profissional são diferentes e não há dúvida de que é preciso reinventar os cursos profissionais – tanto o ensino, a aprendizagem e a avaliação, como o papel dos alunos e dos professores, a organização das escolas e a articulação com as cidades-comunidades envolventes. E temos de o fazer aqui e agora, perante condições mais ou menos adversas, pois cada rosto de cada adolescente e jovem que está diante de nós pede-nos uma resposta aqui e agora; amanhã já será tarde, pois esse mesmo rosto já não estará aqui e agora diante de mim, «na minha escola».

Na construção desta obra, selecionei um pequeno conjunto de temáticas em torno das quais rodam muitos dos investimentos em inovação escolar no ensino profissional. Selecionei-as em função da minha própria experiência, do que tenho aprendido nas últimas décadas. Este caderno também é, por isso, um testemunho de aprendizagens realizadas, na ação e na reflexão, com muitas escolas, professores e alunos, com autarcas e instituições sociais, com colegas da minha universidade e em muitas horas de contemplação.

Estas páginas não transportam qualquer certeza e, muito menos, cunho normativo, são apenas os meus contributos (e até dicas), pequenas achas para manter acesa a fogueira da inovação e da qualidade pedagógica e organizacional do ensino profissional. Optei por recolher, junto de algumas escolas que oferecem os cursos profissionais¹, sem qualquer objetivo de representatividade, testemunhos de dinâmicas já existentes, que podem ilustrar e inspirar novos processos de inovação e melhoria da

¹ Agradeço a preciosa colaboração de Angelina Presa, diretora da ETAP Escola Profissional – Caminha, na identificação da maior parte destas inovações, e as recomendações da minha colega Luísa Orvalho. Estou igualmente grato a todas as escolas que, lançado o repto, aceitaram partilhar sucintamente os seus investimentos em inovação.

educação. Faço-o numa perspetiva de incentivo à inovação educacional: o que se faz nestas escolas e se faz em muitas outras, poderá vir a fazer-se noutras ainda.

Se, depois de ler este caderno, o leitor (professor, técnico, diretor, autarca, ...) mudar e/ou melhorar sustentadamente uma orientação e uma prática pedagógica, ou um gesto profissional que seja, ou ainda um domínio do modelo organizacional da sua escola, ao serviço de melhor ensino e de melhores aprendizagens, não deixando nenhum aluno para trás, cumpre-se o seu primeiro objetivo. Outros passos se poderão seguir e isso será muito bom.

Na primeira parte, em cinco breves pontos, faço um enquadramento mínimo acerca do ensino profissional e dos desafios socioculturais que enfrenta na atualidade. Na segunda parte, aprofundo o conceito de inovação educacional e explico o que tenho aprendido quanto às condições que favorecem (e prejudicam) o sucesso dos esforços em prol da inovação nas nossas escolas. Na terceira parte, abordo cinco temas/problemas que selecionei, para apoio à reflexão e ação, para continuarmos a inovar no ensino profissional: nem um só aluno deixado para trás, participação ativa e codecisora dos alunos, e enriquecimento curricular, seja a aprendizagem modular, seja a aprendizagem baseada em projetos.

Parte I

O ensino profissional: alguns desafios do tempo presente

1. A inovação², uma marca distintiva dos cursos e das escolas profissionais

Quando se arquitetava o lançamento dos cursos e das escolas profissionais, em 1987 e 1988, uma visão foi inequivocamente assumida: esta nova modalidade de ensino-aprendizagem deveria nascer em escolas próprias, fugindo da contaminação do antigo e extinto «ensino técnico», e deveria investir na inovação educacional ao serviço da qualidade do ensino, das aprendizagens e do desenvolvimento de cada aluno.

Cedo se viria a reconhecer a inovação desta medida de política educativa e a sua capacidade não só de trazer uma nova franja de jovens até ao ensino de nível secundário, como de favorecer a igualdade de oportunidades e, assim, permitir o florescimento e a realização pessoal de muitos milhares de jovens portugueses.

A Comissão de Avaliação Externa do Ensino Profissional, nomeada pelo Governo PS, que se seguiu aos governos PSD (1987-1995), elaborou um relatório, em 1996, em que afirmava que «o modelo das escolas profissionais foi pensado com grande seriedade e sentido de inovação. Os fundadores tomaram a opção básica, e decisiva, de recusar criar um novo subsistema decalcado dos existentes. À diferença institucional e organizacional em que apostaram (quanto à promoção, ao estatuto, à autonomia, etc.), juntaram a busca de uma diferença pedagógica que fizesse das escolas uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino» (Silva, Silva & Fonseca, 1996:35). A Comissão reconheceu, também, que estávamos diante de um desenho pedagógico que compatibilizava duas apostas em simultâneo: a criação de cursos profissionalizantes «concebidos e realizados em relação com as necessidades, interesses e oportunidades locais» e «a salvaguarda de formações de banda larga, vinculadas também, e nuclearmente, à finalidade do desenvolvimento pessoal e social» (*ibidem*, 1996:35). A formação sociocultural, por exemplo, incluiu uma «Área de Integração», pluri-disciplinar e transversal, «de abertura para os problemas do mundo atual e para

² Adoto como definição de inovação educacional a que consta do artigo de Pedro Jesus e Joaquim Azevedo (2020:30), a saber, «um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e se provocam mudanças nas práticas educativas vigentes», de modo participado, consistente e sustentado no tempo, «que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos educadores, ao serviço quer de sujeitos e comunidades alicerçadas no respeito democrático, na equidade e na solidariedade, quer da educação entendida como um bem comum no espaço público», afastando-me assim das «perspetivas tecnocráticas e funcionalistas que pesam sobre os sistemas escolares».

as condições e oportunidades de construção de identidades e projetos pessoais» (*ibidem*, 1996:35), reunindo saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia e na História. Este foi um dos pilares desta inovação educacional, a par da adoção da organização modular dos programas, que estimulou um «ensino personalizado, diferenciado e apoiado por uma avaliação essencialmente formativa» (*ibidem*, 1996:35), e do modelo das Provas de Aptidão Profissional.

Volvidos trinta e cinco anos, é preciso regressar a esta perspetiva matricial e **continuar a inovar** no ensino profissional. Repito, em educação, se não se avança, recua-se. Ou como diz Aranguren (2021), «se deixamos de soprar as brasas, o fogo desaparece».

2. 1989-2024, o mundo mudou muito

Vivemos um tempo de grande incerteza, instabilidade e imprevisibilidade, em que o futuro parece conter pouco do passado e em que somos convocados a refundar a alegria e a esperança, vivendo solidariamente e em paz. O mundo mudou muito nestes trinta e cinco anos, não só nas tecnologias e no mundo do trabalho, como na sociedade em geral, na cultura e, como não podia deixar de ser, na infância e juventude e na educação.

Anoto telegraficamente (e é pena) alguns traços destas mudanças: a aceleração dos tempos e a rarefação dos espaços tradicionais, com uma intensa informação e comunicação à escala global, que atravessa países e continentes, economias e culturas; a hiperexperimentação e a superestimulação eletrónica contínua, que incide sobretudo sobre as crianças e os jovens, o que dificulta o encontro de cada um consigo mesmo e com um mínimo de silêncio e de distanciamento crítico face ao quotidiano (levando um jovem a questionar-se: «serei eu um lugar para tudo e para todos, a todo o tempo, menos para mim?»); o risco de manipulação das crianças e dos jovens (dos cidadãos) que cresce à medida que a robótica e a Inteligência Artificial progredem, ao mesmo tempo que se transformam profundamente as condições de acesso ao conhecimento; a convocação permanente dos cidadãos para o consumo (para a «deceção contínua», como assinala Lipovetsky) e não para a participação cidadã, o que se traduz em mais e mais apatia, passividade e alienação face aos outros e à sociedade; o fechamento de cada um em pequenos grupos de «amigos» e de iguais, em pequenas ilhas e «comunidades de mesmidade», como dizia Bauman, é potenciado, o que tende a fazer aumentar as tensões, ressentimentos e conflitos na sociedade, ao mesmo tempo que a população imigrante está a aumentar rapidamente em Portugal, com profundas repercussões nas escolas; a emergência climática e as consequências da crise do modelo de crescimento/progresso contínuo, que arrastam a degradação da biodiversidade e do ambiente, comprometendo a sustentabilidade do Planeta e aumentando a angústia dos mais jovens; a incerteza e a insegurança que crescem na Europa, de novo envolvida numa guerra sem fim à vista; o medo e a angústia diante do futuro são aproveitados por líderes políticos pouco preparados para enfrentar este tempo e que surgem mais como milagreiros e administradores do medo do que como lideranças capazes de (en)caminhar segundo a esperança e a solidariedade social; as desigualdades no mundo aumentam (e em Portugal não diminuem) e os pobres estão cada vez mais despojados das oportunidades, que se concentram nas mãos de cada vez menos cidadãos, o que faz da meritocracia um mito, apesar da sua persistência nas escolas e na sociedade; as famílias, na sua grande maioria, têm um ou nenhum filho, sentem-se bastante desorientadas quanto ao rumo a dar à educação dos seus filhos e têm um poder de ação muito limitado quanto à educação escolar a promover; nas escolas, a nova palavra-chave, mil vezes

repetida, é «indisciplina», o que deveria ser lido como a manifestação desnorteada de um mal bem maior. E podíamos continuar.

Aquela que é apelidada como a «geração mais qualificada de sempre» está a deparar-se, no seu país, com um quadro socioeconómico bastante desfavorável, em que o acesso aos mercados de trabalho se faz predominantemente num clima de precariedade das contratações e de baixos salários médios, a que se junta o difícil acesso a uma habitação, fazendo com que mais de um terço dos portugueses jovens e bastante qualificados emigre, defraudando as suas expectativas, corroendo a confiança nas instituições e empobrecendo o país. E isso tem consequências claras na vivência escolar de cada adolescente e jovem, além de outras consequências em termos sociais e políticos.

As oportunidades que a sociedade da informação e que a proliferação da Inteligência Artificial e da robótica nos trazem são imensas e muitas delas estão a ser muito bem aproveitadas, seja para combater as doenças e as desigualdades, seja para melhorar as condições de vida. Serve esta breve síntese (que não nos apresenta toda a realidade, mas uma parte daquilo que considero que mais nos interpela, do ponto de vista cultural) para nos colocar diante de uma realidade que não vale a pena escamotear e que está a interferir profundamente com o campo da educação, seja familiar seja escolar.

Ao mesmo tempo, aquilo a que temos assistido no campo da educação escolar, e não é apenas entre nós, consiste na sua progressiva heterofuncionalização e normalização, com destaque para a subordinação da educação escolar às classificações e desclassificações, à competição entre alunos, professores e escolas, aos exames estandardizados internos e externos, às tecnologias e plataformas eletrónicas, o que ocorre a par de uma redução silenciosa da sua densidade axiológica e antropológica. A educação escolar tende a perder espessura conceptual, relacional e humana e liofiliza-se. Porque tudo tem de ser feito a correr, num contrarrelógio extenuante, para alunos e para professores, os programas prescritos e impostos às escolas são muito extensos e desarticulados, a avaliação persiste sobretudo como classificação e desclassificação dos alunos, as teias burocráticas enleiam e asfixiam grande parte das potencialidades educativas das escolas e dos professores, ... O desinteresse e a desmotivação ampliam-se, basta parar um pouco e escutar atentamente alunos e professores. Uma boa parte dos alunos, após o 2.º ciclo, cumpre apenas o dever de cumprimento do «serviço escolar obrigatório» e uma boa parte dos docentes portugueses diz-se desmotivada, exausta e muitos manifestam o desejo de abandonar a profissão.

É verdade que, em tempos de transição cultural como o que vivemos, se torna difícil discernir quais os caminhos mais adequados a seguir. Todavia, mais preocupante é o facto de existir pouca disponibilidade para nos sentarmos, nos escutarmos como educadores e escutarmos seriamente os alunos, contemplando em conjunto as vidas que irrompem, que precisam de florescer e que nos pedem uma resposta educacional. A desorientação axiológica e programática e o consequente investimento em ativismos vários (desatando a fazer muitas coisas sem fio condutor nenhum, pedalando freneticamente apenas para manter a bicicleta em movimento) ajudam pouco na hora em que é preciso preparar mudanças de rosto humano e que requerem uma boa dose de reflexão no espaço público, de colaboração, criatividade, risco e ainda de solidariedade.

3. Mudar a escola: uma missão impossível

Começa a ser cada vez mais claro que temos de continuar a transformar a escola de hoje e que as escolas do futuro próximo têm de ser instituições profundamente renovadas na sua missão, na sua organização e no seu quotidiano.

Talvez as escolas nunca tenham sido culturalmente tão importantes e talvez nunca tenham sido socialmente tão desafiadas a serem espaços públicos de encontro intercultural, de acesso matricial de cada cidadão ao conhecimento e ao desenvolvimento humano, de criação de relações sadias entre diferentes, de desenvolvimento da capacidade crítica e da criatividade, de convivência e de solidariedade. E isso abre um horizonte imenso de reflexão/ação, de base sociocomunitária, que muito nos pode e deve animar.

Todavia, falta-nos ainda percorrer um longo caminho focado em discernir, enunciar e desenvolver, em cada escola e em cada gesto profissional, este novo horizonte, abrir brechas, caminhar com um sentido renovado de missão, orientados pelos valores humanos que mais profundamente desejamos instituir, de mãos dadas entre os educadores e entre instituições educativas e sociais, com destaque para as famílias e para as autarquias, e sem medo. Nesta procura de sentido, precisamos, por isso, como nunca, de estar conectados em dinâmicas de cooperação, pois ninguém conseguirá mudar o secular subsistema escolar sozinho, seja professor ou escola, família ou autarquia.

Existe demasiada ingenuidade em muitos dos esforços em prol da inovação educacional. Ela é, pelo menos, do tamanho da generosidade com que professores, equipas educativas e direções se lançam em iniciativas de inovação educacional, rompendo um *status quo* tantas vezes inaceitável. Muitas delas acabam ao fim de pouco tempo, após uma enorme dedicação e fruto do cansaço, quando não do esgotamento dos seus principais obreiros. E, como digo frequentemente, o subsistema social escolar instituído, como «monstro» multissecular que é, adora devorar estas inovações, pois é exatamente deste modo que se atualiza e legitima, em cada época, permanecendo o que sempre foi, com um rosto sempre um pouco mais airoso, ou seja, aceitável e naturalizado.

Num tempo em que «a imediatez substitui qualquer mediação» (M. Augé) e o desenvolvimento da capacidade de pensar, sobretudo do pensamento crítico e criativo, se tornou uma «*hard skill*» decisiva, é muito pobre e extenuante insistirmos num modelo pedagógico e organizacional que tudo define *a priori*, que toma os alunos como «objetos de ensino», com uma perspetiva de currículo inflexível, seletiva, dispersa, incoerente e desordenada, envolvendo os profissionais de ensino num trabalho cada vez mais proletarizado e sem que esteja assegurado o reconhecimento social e político da autonomia destes profissionais e das instituições escolares onde trabalham.

Como corolário, nestes tempos de mudança célere, a procura de sentido para o trabalho escolar, por parte de alunos, professores, famílias e autarquias, constitui o maior dos investimentos que estes realizam, ainda que de modo inadvertido e inconfessado (como o demonstra, por exemplo, o referido ativismo desenfreado das escolas e das autarquias). E é mesmo aí que temos de nos focar, apoiando-nos mutuamente nessa busca de novos sentidos para uma educação escolar de rosto humano, como sempre almejaram ser os cursos profissionais (que sempre recusaram seguir o caminho da seletividade e da liofilização, do empobrecimento curricular).

Ninguém e nenhuma escola, isoladamente, conseguirá transformar-se, pois precisa sempre de apoios externos, cumplicidade e solidariedade de outras escolas e de

outros profissionais, entrelaçados em redes colaborativas, com apoio das autarquias, acumulando conhecimento e consolidando dinâmicas inovadoras com real impacto no quotidiano de quem ensina e de quem aprende, que impactem positivamente no próprio «clima escolar».

É muito provável que as escolas mudem mais e mais depressa por influência das mudanças da sociedade envolvente (robótica, Inteligência Artificial, novas plataformas de ensino à distância, perfil dos empregos disponíveis, etc.) do que pelas iniciativas inovadoras que brotam no seu seio. Mas, perscrutando sempre os «sinais dos tempos», não podemos, aqui e agora, em cada escola, meter a cabeça na areia e adiar o que tem de ser feito e bem feito diante dos rostos destes alunos concretos, que nunca mais voltarão a ser jovens e a frequentar a escola, entre os 15 e os 18 anos.

Antes que as escolas se tornem centros de entretenimento e de estacionamento de crianças e jovens utilizadores compulsivos de ecrãs, telemóveis e internet, estamos convocados, pela razão ética que preside à educação dos seres humanos, a dar um salto espiritual, transformando a nossa visão e a nossa ação, reconfigurando os fundamentos e as práticas da «forma escolar» dominante.

Talvez seja bom percebermos e adotarmos a máxima: não mudar nada e, entretanto, ir transformando tudo. A começar por cada um e cada uma de nós.

Espero que este documento, em que a partilha de dinâmicas inovadoras adquire um lugar central, possa constituir um apelo veemente à entreaajuda e à cooperação interinstitucional, interprofissional e interterritorial em prol da inovação educacional, com o foco nos cursos profissionais. As escolas têm mesmo de ser ambientes de alegria e esperança, forjadas em muito trabalho, de compromisso e vontade de vivermos juntos, acolhendo e criando a herança cultural do passado. Cada dia de intenso trabalho escolar tem de ser uma oportunidade fascinante de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento humano, de cada um e de todos.

4. Ensino profissional: uma definição

Em 1989, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e da necessidade de reordenar todo o edifício do sistema educativo português pós implantação da democracia (1974), adotou-se um conjunto de medidas de política pública de educação, entre elas a criação das Escolas Profissionais e dos Cursos Profissionais, com o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro.

Decorridos trinta e cinco anos, a realidade evoluiu e, hoje, o ensino profissional traduz uma realidade abrangente e multifacetada, estando envolvido num conceito amplo³ que se pode definir como a componente do sistema educativo português, situada ao nível secundário de educação e formação, que engloba os percursos de qualificação profissionalizante de dupla certificação, escolar e profissional, desde os cursos profissionais (aqui especialmente focados), aos cursos artísticos especializados e aos cursos profissionalizantes com «planos próprios» (todos sob tutela do Ministério da Educação), aos cursos de aprendizagem (ou «formação em alternância», sob tutela do Ministério do Trabalho) e aos cursos de hotelaria e turismo (sob tutela do Ministério da Economia).

³ Recorro ao texto que escrevi para o Conselho Nacional de Educação como contributo, entre outros, para a sua mais recente Recomendação sobre o Ensino Profissional, intitulada «Perspetivar o futuro do ensino profissional», aprovada a 15 de dezembro de 2021.

A este conceito multifacetado e pluri-institucional não tem correspondido, até hoje, uma clara redefinição normativa que englobe e conceptualize estas múltiplas ofertas de dupla certificação para cidadãos que terminam o 9.º ano de escolaridade. Isso ajudaria e muito, como veremos adiante, uma conceção, execução e avaliação territorializada, cruzada, sinérgica e sustentada destas ofertas para estes cidadãos.

Neste texto vamos focar-nos nos cursos profissionais, oferecidos no nível secundário, seja em escolas profissionais, seja em escolas secundárias, públicas ou privadas, e cooperativas. A evolução que se verificou na escolarização nos últimos trinta e cinco anos é reveladora do contributo central do ensino profissional para a democratização do acesso dos jovens ao nível secundário de ensino e formação. De facto, o crescimento surpreendente da taxa de escolarização da população residente de 15-17 anos, no Continente, que passou de 62,6%, em 1991, para 81,0% em 2001 e para 93,2% em 2011 e 98,3% em 2021 (INE, Censos), deve ser analisado no quadro de um conjunto de medidas de política social e educacional⁴, ao longo de décadas, entre as quais se destacam, na minha perspetiva, a criação e desenvolvimento dos cursos profissionais, desde 1989, e o prolongamento da frequência da «escolaridade universal e obrigatória» para 12 anos e/ou para 18 anos de idade, desde 2009.

5. O desafio da reputação do ensino profissional

O desafio da reputação do ensino profissional continua nas mãos de todos os cidadãos, a começar pelos dirigentes partidários, decisores políticos e pelos membros da administração educacional, passando pelas autarquias, as famílias e as empresas, sem esquecer as escolas e as «salas de professores». Nascido em 1989 e na sequência da extinção (1977) de um «ensino técnico» que estava muito condicionado por uma matriz socialmente discriminatória e educacionalmente redutora e enviesada e, apesar dos esforços feitos para impedir a sua contaminação, acima referidos, criando novas escolas, é certo que foi sempre difícil fugir desse anátema. Portugal continua a ser uma sociedade muito desigual e o modelo escolar dominante tende a reproduzir esta mesma diferenciação e hierarquização social.

O fim da acentuada dualização dos percursos escolares após o 9.º ano ficou, desde muito cedo, comprometido, quando se optou por extinguir o antigo «ensino técnico» (1977), e bem, e não se aproveitou o contexto e a oportunidade para realizar a necessária mudança da matriz educacional-curricular de todo o nível secundário, incluindo o «ensino liceal», tendo-se deste modo comprometido, também desde muito cedo, uma transformação curricular mais profunda e de base humanista do nível secundário. É óbvio que as consequências desta opção política são muitas, profundas e duradouras.

Esta reputação passa por uma constelação de vários e muito importantes ações e caminhos: qualidade dos recursos da escola, desde os professores, aos espaços e equipamentos; qualidade da orientação escolar e profissional (que não pode inquirar a mesma orientação, tendo em vista «levar» os adolescentes a «escolherem» as ofertas das escolas que frequentam); qualidade da informação que é comunicada aos pais e aos jovens do 3.º ciclo; qualidade do acesso ao mercado de trabalho, ao sistema de emprego e qualidade da remuneração dos jovens qualificados com estes cursos, ou seja, a sua valorização social; qualidade do discurso de tantos dirigentes associativos

⁴ Conferir uma explicação mais detalhada do efeito conjugado entre diferentes medidas de política no meu livro *Modo de produção da exclusão escolar*, 2024, Fundação Manuel Leão.

empresariais e empresários que continuam a lamentar a perda do antigo «ensino técnico» e que ainda não perceberam a nova realidade social e educacional de um ensino profissional que os rodeia e que é escolhido por cerca de 41% dos jovens (Pordata); qualidade do trabalho de integração de todas as ofertas educativas de cada território, numa perspetiva de complementaridade e de serviço público de qualidade a cada aluno que termina o 9º ano; qualidade e equidade de condições de prosseguimento de estudos, mormente no acesso ao ensino superior; etc.

A criação compulsiva dos cursos profissionais em algumas escolas secundárias que nunca abandonaram a cultura elitista do antigo «ensino liceal» também facilitou práticas de marginalização de alguns alunos, marcados pelas mesmas escolas e pelo mesmo modelo de ensino como «alunos do insucesso», aproveitando a nova oportunidade para os remeter para um novo canto escuro da escola chamado «cursos profissionais».

O preconceito continua instalado e vejo-o persistentemente reavivado na administração educacional, nas normas impostas, nos documentos analíticos e no quotidiano escolar. O caso mais flagrante e mais presente consiste no recurso sistemático ao termo «ensino regular» quando se quer nomear as escolas básicas e secundárias e os seus cursos. A substituição habitual da sua designação pelo recurso ao termo «ensino regular» confessa, sem ter de o dizer, a subalternização dos cursos profissionais e naturaliza, de forma extremamente eficaz, a sua discriminação, tornando-os «irregulares». Quando este conceito é usado sem qualquer hesitação por responsáveis políticos, diretores de escolas secundárias e de escolas profissionais, diretores de cursos profissionais, diretores de turma, no diálogo com alunos e famílias, nas salas de professores e nas autarquias locais, sendo reproduzido em muita literatura, fica muito difícil pensar em «estratégias eficazes de promoção do ensino profissional». São «tiros nos pés» que revelam o problema cultural que os antecede e a matriz educacional que os fundamenta.

Por isso e pelas graves consequências que gera na reputação do ensino profissional, e uma vez que não custa dinheiro realizar este investimento, só custa a mudança mental e política, seria prudente e necessário, no mínimo, abandonar e banir o termo «ensino regular», substituindo-o pelo de «ensino geral».

Quanto à reputação do ensino profissional, temos, pois, muitas frentes de trabalho e muito trabalho pela frente. A começar por mim, por si, pela sua escola e pelo seu município, e a continuar em mudanças de política educacional de reordenamento da educação e formação de nível secundário, que aprofundem e projetem uma educação de base humanista e focada no acesso ao conhecimento e ao florescimento humano de cada jovem.

Parte II

Inovação educacional: dimensões e condições

1. As dimensões da inovação educacional

Relembrando a definição de inovação educacional que deixei registada no início deste caderno, tomo por base o referencial da RIMED – Rede para a Inovação e Melhoria da Educação⁵ – para abordar as dimensões-chave dos processos de inovação educacional. Este referencial está suportado na tipologia de inovação educacional trabalhada por Eduardo Lomba e José Matias Alves, num artigo recente (E. A. Alves, J. M. & Cabral, I., 2022).

Esta tipologia tem a particularidade de descrever as dimensões organizacionais e pedagógicas mais presentes em escolas consideradas inovadoras, uma vez realizada uma extensa revisão de literatura, e permite sublinhar um conjunto de domínios em cada uma destas dimensões.

Dimensões pedagógicas:

- (i) os alunos, entre eles mesmos e com os professores, agem colaborativamente durante o processo de ensino-aprendizagem;
- (ii) investe-se no uso de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem;
- (iii) promove-se a integração curricular de natureza interdisciplinar;
- (iv) adotam-se práticas de aprendizagem ligadas aos interesses individuais dos alunos;
- (v) os professores investem no trabalho colaborativo para preparar as atividades de ensino-aprendizagem para os alunos;
- (vi) adotam-se práticas de ensino-aprendizagem ligadas à comunidade envolvente;
- (vii) elegem-se as aprendizagens ativas, práticas e experienciais;
- (viii) perfilha-se a flexibilidade na organização do currículo;
- (ix) usam-se abordagens pedagógicas variadas, diferenciadas e flexíveis;
- (x) assiste-se a uma redução dos tempos de ensino meramente transmissivo;
- (xi) aumentam as práticas de ensino-aprendizagem ligadas ao mundo natural.

⁵ Declaração de interesses: a RIMED é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, a que presido, e criada em outubro de 2023, como uma dinâmica de apoio a escolas, professores e autarquias, rede esta que também coordeno.

Dimensões organizacionais:

- (i) existe flexibilidade na criação e uso dos espaços de ensino-aprendizagem;
- (ii) existe flexibilidade na organização dos tempos de ensino-aprendizagem;
- (iii) adotam-se modos flexíveis de agrupar os alunos;
- (iv) adotam-se modos flexíveis de alocar os professores (e outros técnicos) aos diversos modos de constituir grupos de alunos.

A inovação educacional é, pois, entendida como um processo participado, construído localmente pelos diversos atores-autores, integrando os professores e alunos, as famílias e outros atores da comunidade, que deve ser multidimensional, coerente e articulado e que deve procurar sempre repercutir-se na melhoria dos processos e dos resultados educativos e no bem-estar de alunos e professores, no quadro de organizações que se querem aprendentes e servidoras.

2. As condições de sucesso da inovação em educação

Para se alcançar esta melhoria dos processos e dos resultados educativos, a inovação educacional segue, em cada escola/agrupamento, caminhos próprios. Todavia, estas marcas do local, da história, das pessoas envolvidas e da identidade institucional não deixam de se cruzar e conviver com a própria lógica do subsistema escolar, que também tem uma longa história e uma cultura próprias.

A inovação educacional, tendo em conta estas realidades entrelaçadas e as orientações políticas e normativas de cada momento, deve procurar responder à necessidade de rever e atualizar o modelo escolar inscrito na modernidade, tendo em vista ensinar e aprender com qualidade e equidade, não deixando um só aluno para trás e criando ambientes de trabalho escolar estimulantes para todos os intervenientes, mormente professores e alunos.

E a resposta é dada umas vezes com sucesso e outras com bastante insucesso, pois esse modelo escolar do passado não só comporta uma «gramática» (Tyack & Tobin, 1994) que está impregnada em toda a sociedade, tanto em Portugal, como em todo o mundo, que permanece incrustada e naturalizada na mente de cada cidadão como se fosse um dado adquirido e imutável (até pela sua grande dimensão, pela obrigatoriedade que o determina e pela sua inscrição na longa duração), como o mesmo modelo se tem deixado capturar por objetivos de «performatividade exibicionista», de competitividade económica e de subordinação de tudo o que se faz ao alcance de resultados estandardizados.

Desde há algumas décadas que se desenvolvem avaliações e estudos acerca da qualidade destes processos de inovação e do seu impacto. As revisões de literatura que têm sido realizadas sobre estes estudos e avaliações também nos dizem, sem qualquer lógica normativa, que existe um conjunto de requisitos e de condições que favorecem ou impedem a qualidade e a eficácia destes processos de inovação educacional (ambas têm de ser definidas em cada processo de inovação).

No âmbito de um curso de pós-graduação que lecionei na minha universidade, em torno da inovação educacional, procurei sistematizar esse conjunto de requisitos e

condições, que aqui retomo, muito brevemente (existe um texto mais longo e fundamentado, ainda não publicado). Como exercício de aprendizagem, desafiava os alunos, que eram sobretudo professores, a pensarem as inovações em que participavam com base nesta sistematização. Elaborávamos uma espécie de «rubrica de avaliação da inovação», em que estes requisitos eram transformados em critérios, sob a forma de perguntas, assinalando para cada um diferentes níveis de consecução. Esta proposta de trabalho foi depois retomada por Pedro Jesus na sua tese de doutoramento⁶. Vejamos cada um deles.

1. As inovações tendem a ser mais bem-sucedidas quando existe um horizonte claro (transparente) sobre o que se pretende fazer, onde estamos e para onde queremos ir e como lá poderemos chegar; um horizonte que deve ser bem debatido e bem comunicado, interna e externamente.
2. As inovações geralmente são desencadeadas sem que se tenha feito previamente uma análise dos estudos já realizados sobre as mesmas áreas de inovação e dos seus principais resultados. Uma «cultura contínua de evidências» deve poder chegar a cada escola, para que o debate e a cuidada avaliação dos possíveis impactos permitam distinguir o que vale a pena desenvolver coletivamente, empoderando assim os intervenientes, em particular os professores e técnicos escolares.
3. A inovação educacional à escala das instituições educativas deve contar com um claro compromisso das lideranças escolares. A qualidade da liderança é um claro fator preditor do sucesso de uma inovação educacional. Os líderes deveriam ser capazes de assumir uma constelação de três elementos: liderar as aprendizagens, criar coerência institucional e organizacional e facilitar o desenvolvimento dos profissionais docentes.
4. As inovações devem contar com uma adequada preparação prévia. Para Ahrens (2017), preparar a mudança passa por: avaliar o meio envolvente; diagnosticar problemas e potencialidades; articular uma visão de futuro, através de processos participados, e comunicá-la bem; realizar um planeamento contínuo; envolver todos os atores. Importa envolver toda a comunidade num processo contínuo que requer ajustamentos e implica a gestão da incerteza.
5. Uma das condições para o sucesso das inovações educacionais numa dada escola consiste em assegurar que essas mesmas inovações contam com o respaldo de políticas locais (na própria escola e/ou nas autarquias), nacionais e internacionais, assegurando alinhamento e coerência.
6. As inovações são tanto mais eficazes quanto mais envolvem os educadores e as suas equipas e são fruto da sua participação ativa e do seu compromisso profissional, e quanto mais estes são apoiados por redes de entreajuda (cuidado porque muita investigação assinala também que por vezes o «trabalho colaborativo» é usado como «distração» do que é essencial). Cada escola por si e cada educador por si dificilmente poderão inovar.
7. Os alunos têm ficado «de fora» das inovações e são tidos como «objetos» ou «beneficiários» sobre os quais as inovações irão incidir, sendo considerados como atores secundários; vivem a escola como «não participantes». Ora, as inovações

⁶ Jesus, P. (2022). *Inovação educacional: Dimensões, modos de apropriação, consequências pedagógicas e organizacionais (estudo de caso)*. Tese de doutoramento. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/43638>.

tendem a ser mais eficazes quando assentam no envolvimento permanente dos alunos, na sua participação decisória, desde a sala de aula à organização da escola, e não quando assentam na audição esporádica da voz dos alunos, sob controlo dos adultos.

8. A avaliação das inovações educacionais evidencia que uma boa parte delas não chega à sala de aula, que continua não só fechada na mão de cada professor como permanece imune às mudanças que se diz ocorrerem na educação. O que está em causa é mesmo a alteração das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais diários e da organização do trabalho escolar.
9. Nas inovações educacionais é fundamental assegurar a consistência e a coerência dos processos de mudança, o que se designa por ecossistema de inovação, pois uma inovação isolada ou focada num único ponto do trabalho escolar e na sua organização não conduzirá a uma inovação bem-sucedida. Desse modo, o todo pode assegurar direção e eficácia às partes.
10. As inovações bem-sucedidas contam também com uma avaliação permanente, desde o momento prévio ao seu arranque, passando pelo durante e chegando ao depois; a monitorização permanente e a avaliação do impacto devem servir de guias para a tomada de decisões, para a correção de trajetórias e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos. Poucas vezes isso acontece com as inovações educacionais. E, sem avaliação, as inovações podem transformar-se em «distrações ou puro entretenimento» (Pedró, 2018). As avaliações são fundamentais para se assegurar a sustentabilidade e a escalabilidade das inovações.

Realiza-se muita avaliação interna nas escolas, mormente pelas equipas de autoavaliação, mas raramente esta recolha de dados passa pela análise minuciosa dos processos educativos desenvolvidos e pela sua eficácia, sobretudo em termos de aprendizagens dos alunos, bem como pelo estudo dos impactos (estudam-se os *outputs* e não os *outcomes*) das medidas tomadas, por exemplo, de apoio pedagógico a alunos ditos com «dificuldades de aprendizagem».

11. As inovações são mais bem-sucedidas se assentam num trabalho colaborativo e aberto entre os educadores, persistente e focado, pois o que acontece frequentemente com as inovações é ficarem trancadas fora das paredes da sala de aula; o modelo «um professor, uma aula e uma sala» é contrário a qualquer processo de mudança.

A escola é a principal «unidade de agência» da mudança e dos educadores, não é cada professor isoladamente ou o pequeno grupo ativo ou o líder; por isso, aponta-se para o conceito de «eficácia coletiva» (Hattie, 2015) e para as «comunidades profissionais de aprendizagem» (Fullan, 2016; Bolívar, 2017).

12. As inovações devem fomentar a autonomia profissional dos educadores e das equipas escolares e contar com sistemas de capacitação e de desenvolvimento profissional. Os modelos de desenvolvimento profissional (existem vários) que se revelam mais eficazes reúnem as seguintes características (Sparks & Hirsh, 1997): são contextualizados e desenvolvidos na escola; estão orientados para necessidades individuais e para o desenvolvimento de toda a organização; estão alinhados com a missão e os objetivos da escola; permanecem focados nas necessidades de melhoria das aprendizagens dos alunos; estão baseados na análise dos processos de ensino e aprendizagem aplicados pelos próprios professores.

Estamos, assim, diante de modelos de desenvolvimento profissional alinhados com o propósito de resolver problemas em conjunto e criar as «comunidade profissionais de aprendizagem».

13. As inovações educacionais à escala de uma escola são tanto mais sustentadas e eficazes quanto mais assegurem a internalização das competências necessárias ao desenvolvimento de novos processos educativos. As escolas asseguram esta internalização, por exemplo, criando equipas de peritos internos nas várias dimensões em que é preciso reforçar as competências para sustentar os processos de inovação pedagógica ou organizacional. Quando as inovações dependem de entidades/peritos externos, facilmente perdem energia, coerência e sustentabilidade.
14. As inovações em cada escola são tanto mais eficazes quanto mais e melhor ela estiver integrada em redes de cooperação interinstitucional, como motores da melhoria das escolas e dos profissionais. Fullan (2019) chama a atenção para a importância da *capacity building* lateral, ou seja, as culturas colaborativas e a aprendizagem entre escolas, fomentada por entidades de nível *meso* (seja da administração pública, seja de índole associativa ou profissional).
15. As inovações que revelam maior eficácia contam com uma boa dose de paixão e entusiasmo por parte dos que as desenvolvem e dos que as lideram. Líderes eficazes também são líderes capazes de gerar energia e paixão nos outros, através da sua ação e do novo sentido que dão aos projetos e ao trabalho escolar.
16. Além de tudo isto, é suposto que as inovações contem com os recursos adequados, sejam materiais (equipamento e tecnologia, por exemplo), sejam financeiros e, já o dissemos abundantemente, carecem de pessoas implicadas, de profissionais qualificados e comunidades locais comprometidas.

E, acrescento agora, cinco anos volvidos, um ponto 17: é preciso trabalhar persistentemente e saber dar tempo ao tempo, pois qualquer inovação educacional de monta requer um trabalho contínuo, focado e bastante longo (são precisos pelo menos meia dúzia de anos para consolidar alguns processos).

A verdade é que a história não recua para deixar passar as inovações. As resistências que surgem a cada momento são inúmeras (desde o habitual «sempre foi assim» à permanente mudança de orientações políticas e programas, desde as lideranças que permanecem atadas ao passado, às famílias agarradas «à escola do meu tempo», desde os conflitos de interesses em presença na escola ou no município, à falta de tempo e ao cansaço); como vimos nas nossas aulas, o «modelo moderno de educação escolar» é um subsistema social consolidado e desenvolvido ao longo de mais de dois séculos, que não se altera porque «eu quero» ou «porque lá na minha escola nós queremos» e porque «até temos um projeto muito inovador».

Talvez este enunciado ajude as instituições escolares a ponderar um leque mais alargado e complexo de elementos que se jogam quando nos envolvemos em dinâmicas de inovação educacional. Essa ponderação pode evitar muita frustração e desilusão pessoal e profissional e um clima de desalento institucional, bem como prevenir alguma ingenuidade, concorrendo assim para melhorarmos a inovação educacional que existe nas escolas portuguesas, que é muita e muito significativa.

Parte III

Ensino profissional: continuar a inovar

Nesta última parte, apresento uma seleção de dimensões da inovação educacional, centradas sobre a pedagogia, tendo em vista continuar a inovar no ensino profissional, seja mantendo viva essa sua marca original, seja apoiando, em rede, as escolas com cursos profissionais a melhorarem as suas práticas pedagógicas.

Destaco:

- (i) o foco na «pessoa que mora em cada aluno», uma perspetiva que enunciei em 1994 e que não me canso de repetir, fortalecendo aquilo que tem irrecusavelmente de ser fortalecido, a espessura axiológica e antropológica da educação escolar;
- (ii) a participação ativa dos alunos na escola e na sua própria educação (que é quase uma redundância);
- (iii) a organização modular dos cursos profissionais e as suas potencialidades;
- (iv) o enriquecimento curricular, com ênfase para as dinâmicas de «aprendizagem baseada em projetos», com base em problemas ou desafios, sempre numa perspetiva interdisciplinar e integradora, aposta esta que incide sobre a motivação dos alunos e desencadeia inevitáveis e imprescindíveis repercussões no ecossistema de ensino-aprendizagem.

1. Nem um só aluno deve ser deixado para trás

A inclusão escolar que se tem vindo a propor e a implementar em Portugal, com evidentes sucessos, não pode comportar a marginalização de alguns alunos, o que também continua a verificar-se. Esta marginalização, que pode ter muitos nomes, não pode ser o preço a pagar dentro das escolas, seja pelas injustiças sociais que persistem, seja pelo sucesso escolar que já é alcançado «para» a maioria dos alunos.

A razão ética prevalecente nas nossas escolas não pode seguir o caminho de uma pedagogia que aceite e aplique uma lógica:

- (i) deficiatarista (sempre pronta para identificar as incapacidades dos alunos);
- (ii) meritocrática (que faz corresponder mérito escolar sobretudo a esforço e trabalho individual, sem identificar, cuidar e agir perante as diferenças de partida);
- (iii) inflexível e do «sempre foi assim» (oferecendo sempre o mesmo e a todos, incluindo aos que repetem módulos, prescindindo da gestão profissional, competente e cuidada do currículo, de modo adequado à escola, à turma e ao aluno).

A qualidade da educação deve ser entendida como um projeto moral e ético que assenta no desenvolvimento das competências de cada jovem (as «capabilidades» de que falam A. Sen e M. Nussbaum), num ambiente escolar e sociocomunitário estimulador das aprendizagens e do desenvolvimento humano e de equidade e justiça. A qualidade da educação é um projeto político, e não um conjunto de técnicas e instrumentos (mais ou menos certificados) que se desenrola e efetiva num palco de tensões e conflitos entre os diferentes protagonistas nela envolvidos, a começar dentro de cada escola, município e contexto sociocomunitário.

Só articulando devidamente e em cada contexto social a igualdade de oportunidades de acesso com a igualdade de condições de sucesso, densificando a espessura axiológica e antropológica e não a reduzindo, se poderá praticar com rigor a máxima de «não deixar um só aluno para trás», redistribuindo os bens, os recursos e as oportunidades educacionais de modo proporcional, não apenas segundo as necessidades, mas também segundo as capacidades de cada um, não apenas por todos, mas também e sobretudo para e *com* cada um.

Como assinalam vários autores, temos de saber ir além de uma justiça redistributiva e percorrer o caminho da justiça como reconhecimento (Honnet, 1997; Tarabini, 2018; Estevão, 2021). A justiça como reconhecimento prende-se com o respeito e o reconhecimento da identidade cultural e pessoal e da situação concreta de cada aluno, que implica o respeito devido à dignidade e aos direitos de cada pessoa, valorizando as diferenças (étnicas, culturais, de género, religiosas, económicas, etc.), o que tem de se traduzir em escutar a sua voz e proporcionar o seu agenciamento, propondo a cada aluno desafios de aprendizagem pessoalmente estimulantes e crescentemente exigentes.

«A Igualdade é indissociável do reconhecimento das diferenças e estas, enquanto formas identitárias, reclamam o direito (igual para todos) de serem (igualmente) tratadas como diferentes» (Seiça, 2016:83).

Cada jovem-aluno-sujeito-cidadão (uma declinação longa, mas necessária, pois não espartilha nem dilacera a humanidade que nos habita, tendo na devida conta «a pessoa que mora em cada aluno», como tenho vindo a repetir) é uma outra liberdade, representa outra identidade, reclama o máximo respeito diante do seu rosto e da sua vulnerabilidade por parte dos adultos do meio escolar, que devem contribuir, numa complexa e assimétrica relação de poder, para a sua própria revelação como sujeito e cidadão, com direito ao reconhecimento e à promoção do desenvolvimento por parte da comunidade.

A todos e a cada um dos jovens-alunos-sujeitos-cidadãos, com particular atenção aos que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, deve, pois, ser garantido, na comunidade e na escola, o seu direito à participação. Este direito, juntamente com a crença inabalável na educabilidade de cada criança, constituem o patamar básico e essencial de uma educação de qualidade, pautada pela equidade e pela justiça.

Corremos sempre o risco, no ordenamento e funcionamento do modelo escolar dominante, de fazer da diferenciação e da compensação um mecanismo de consagração de lógicas de segregação, quando o que realmente subjaz ao tratamento diferenciado e compensatório é, por um lado, a lista das dificuldades e incapacidades e, por outro, a recusa em alterar o modelo escolar hiperburocrático, uniformizador e normalizador em que está assente o atual modelo escolar dominante. De facto, uma boa parte das medidas de educação compensatória serve, não nas intenções, mas na prática, para legitimar as desigualdades sociais e vincar as diferenças no acesso aos bens educacionais e é fundamental que se reflita sobre esta questão nas escolas e nas instituições que com elas interagem.

Ao instituímos, em 1989, o sistema modular no ensino profissional, na tríade nuclear ensino-aprendizagem-avaliação (ver ponto específico sobre a organização modular – pág. 28) quisemos facilitar a adoção de conceções e práticas de gestão curricular capazes de ir ao encontro de cada aluno, para promover as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento pessoal, não deixando um só para trás.

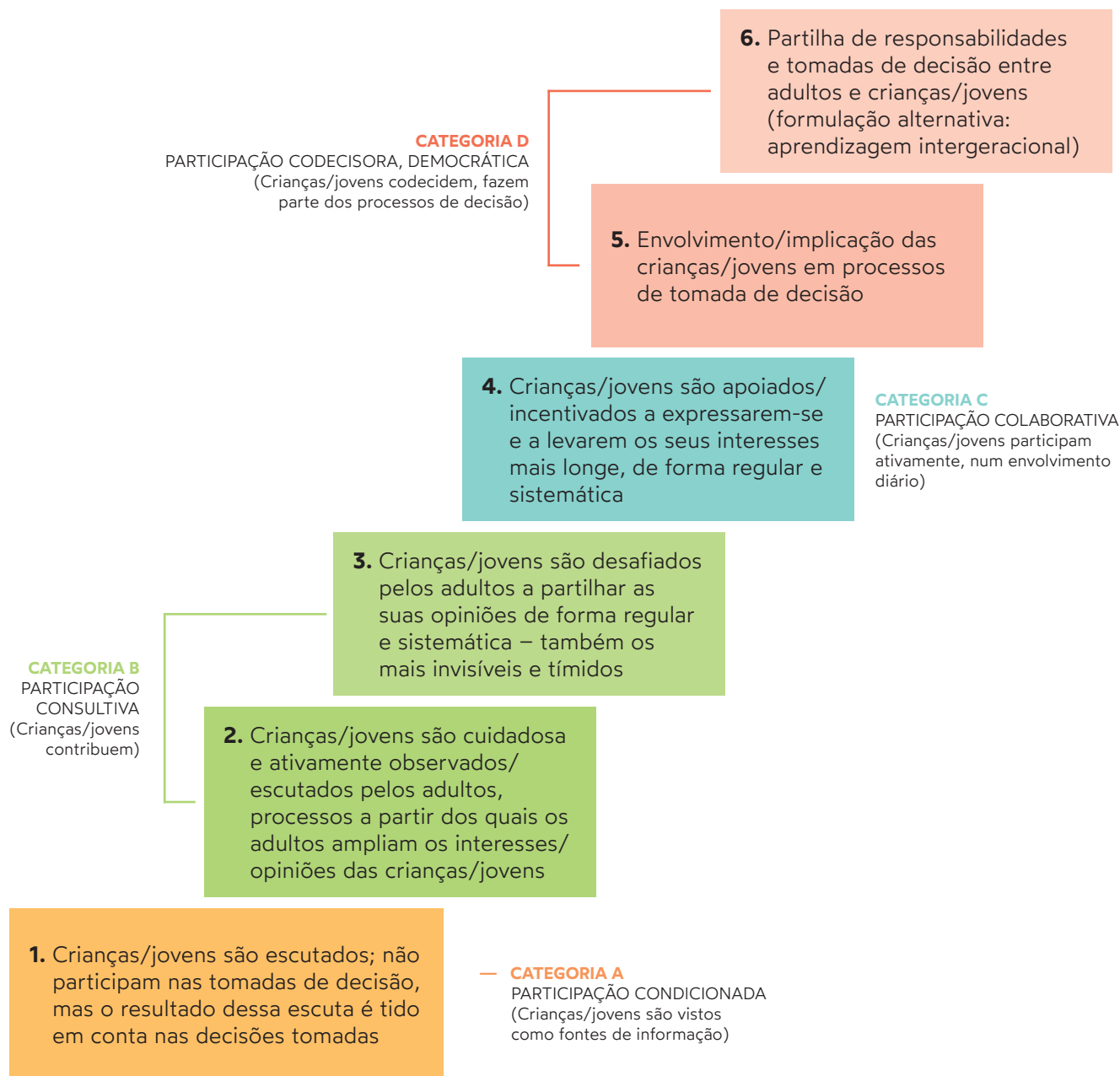
De facto, a política do reconhecimento, fugindo do pérfido universalismo abstrato, assenta em boa medida na participação de cada aluno na escola, instituição social que preenche a vida de todos os cidadãos pelo menos até aos 18 anos (ver Projeto «Não deixar ninguém para trás», pág. 41). Acredito que por esta via da participação podemos entender melhor e tornar mais operacional este sentido da justiça como reconhecimento e, assim, estarmos mais aptos a promover o sucesso escolar de cada aluno.

Todavia, é preciso explicitar de que falamos quando falamos em participação dos alunos na escola, o que farei no ponto seguinte.

2. A participação ativa e codeterminadora dos alunos

Pelo que acabo de referir, falo da participação como um modo de ser e estar único de cada jovem-aluno-sujeito-cidadão dentro da instituição escolar, que é respeitado e incentivado por todos os intervenientes, sobretudo educadores e colegas, tendo em vista a emancipação e o desenvolvimento integral da sua personalidade e das suas capacidades, em comunidade (Azevedo & Amorim, 2017; Jesus & Cortesão, 2022).

Esta é uma participação que tem um cunho político, que se confunde com a cidadania, e que não se confina a facultar ou facilitar a presença dos alunos em certas audições, consultas ou até assembleias de turma, controladas pelos adultos, habitualmente professores titulares de turma ou diretores de turma, ou ainda em certas dinâmicas de tipo «parlamentar» (que não deixam de ser muito positivas). É preciso ir mais longe e aprender a subir uns quantos degraus na «escada da participação» (Arnstein, 1971; Hart, 1992). Para tal, sugiro a leitura dos «Degraus de Participação», de Irene Cortesão e Pedro Jesus (2023), que aqui reproduzo em esquema, na componente da descrição das suas quatro categorias e dos seis níveis de participação.



De facto, a mudança de que falo é mais profunda: os alunos, que tendem tantas vezes a ser considerados utilizadores ou beneficiários de um serviço prestado pela sociedade, recetores mais ou menos passivos de normas e procedimentos ou meros recipientes de conhecimentos transmitidos, são pessoas, sujeitos de corpo inteiro, cognitivo, sim, mas também físico, social, emocional, espiritual, afetivo, relacional, político. São dotados de capacidades, todos e cada um deles (como me custa tanto ouvir professores dizerem tão frequentemente, distinguindo certos alunos, «este aluno até tem capacidades»), são capazes de construir conhecimento, estão aptos a co-construir significados e diferentes estratégias de ensino e aprendizagem com os seus professores e técnicos, são pessoas muito capazes de edificar a escola e a sua educação, a par dos educadores, técnicos e auxiliares, desde que seja criado um ambiente de cooperação, atenção e respeito, o único ambiente que é realmente educativo.

Mas então, que participação é esta? Em que consiste?

- (i) Em gerar *com* cada jovem-aluno (e não apenas *para* cada um) oportunidades de se desenvolver e aprender, estimulando a sua participação ativa na construção desse conhecimento e desenvolvimento pessoal. Ninguém aprende na vez de ninguém, como tão bem lembrou Paulo Freire, e cada jovem deve poder participar na gestão do quotidiano escolar, nos ritmos e processos de ensino-aprendizagem, dialogando sobre os métodos, os espaços e os tempos de ensino e aprendizagem, sobre modos de autorregular as aprendizagens e participar conscientemente na avaliação dos seus progressos.
- (ii) Em promover a emancipação de cada aluno-sujeito, propondo-lhe desafios constantes, devidamente perceptíveis e contextualizados e cada vez mais exigentes, de modo a forjar uma lenta e crescente identidade e um processo contínuo de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento pessoal, inscritos em laços e relações de proximidade e respeito, num ambiente comunitário acolhedor e seguro.
- (iii) Em ouvir sempre a voz destes alunos-cidadãos, dialogar e voltar a dialogar com eles, sobretudo para os escutar atentamente e favorecer a emergência da sua expressão pessoal, por mais diversa e dissemelhante que esta surja no conjunto da escola e das suas atividades hegemónicas. No caso dos alunos em situações de maior vulnerabilidade, o «motor de arranque» pode ocorrer tanto por uma área do saber muito específica, pela arte ou pela atividade física-cinestésica, como pela descoberta e desenvolvimento de um interesse muito particular, por exemplo, o gosto por bicicletas ou por aparelhos telefónicos, o gosto pela fotografia, pelo *rap* ou pela atividade física, o gosto pelo trabalho oficial e prático, que se pode estender por domínios muito diversos. Estes pontos de partida e conectores são pedras preciosas que educadores e jovens alunos descubram no diálogo permanente e que permitem fixar a alavanca para cada um destes alunos se começar a erguer e a estabelecer novos compromissos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.
- (iv) Em proporcionar a cada aluno oportunidades de expressar regularmente a sua voz quanto à «vida da escola» e à organização da mesma: co-constituir regras, gerir a sala de aula e os conflitos, pensar e rever serviços escolares e horários e participar na gestão de tempos, na organização de espaços, ateliês e laboratórios e nas propostas de melhoria global institucional, bem como pensar em comum, preferentemente em contexto sociocomunitário, os transportes, o planeamento urbano e a organização das cidades e as prioridades da comunidade. Há belas experiências disto mesmo, por exemplo em Pontevedra, seguindo as propostas de Francesco Tonucci (Tonucci, 2019) e, nos cursos profissionais, as PAP, por exemplo, são e podem ser poderosas alavancas da participação (entre muitas outras).

De facto, é possível criar em cada escola formas diversas de participação cidadã, não deixando nenhum aluno para trás, mas isso implica não só alargar ou transformar o quadro mental, mas também o ideal de justiça e as próprias conceções pedagógicas, criando as possibilidades concretas de cada aluno poder caminhar pelo seu próprio pé e levar a sua vida por diante, participando ativamente na escola e na

comunidade e aprendendo a ser solidário com os outros, reduzindo-se assim a perpetuação da dependência e das injustiças sociais.

Reconheço que estamos ainda bastante distantes de uma educação que parta do pressuposto da visão integrada do jovem-aluno-sujeito-cidadão, que invista a sério e globalmente neste tipo de respeito e reconhecimento identitário e de participação (duas faces de uma mesma moeda). Com muita facilidade caímos no risco assistencialista e paternalista, quando não apenas moralista e controlador de ensinosa e (cremos nós) de aprendizagens.

Importa por isso que a equipa educativa de cada escola debata o problema e os conceitos, analise as suas práticas, valorizando o que já se faz bem feito, e estabeleça prioridades e ações concretas de progressiva melhoria quanto à participação dos alunos. Assinalo, para tal, alguns domínios de reflexão-ação e recomendo a leitura e o debate interpares do já referido artigo de Irene Cortesão e Pedro Jesus, que podem ser completados com a leitura de outros artigos recentes dos mesmos autores, assinalados na bibliografia.

Sem a escuta ativa da voz dos alunos (Fielding, 2012) e sem a sua participação contínua e profunda na escola, não há «educação para a cidadania» que valha esse nome!

Exemplos de domínios de participação dos alunos na escola:

- (i) *Nas relações interpessoais*: na relação entre pares e com os professores e técnicos, os alunos mobilizam diferentes estratégias de negociação, criação de regras, de vivências democráticas, que contribuem para definir o seu lugar nas instituições escolares/educativas.
- (ii) *No âmbito pedagógico, no ensino-aprendizagem*: os alunos analisam e propõem diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, por exemplo na proposta de metodologias de ensino-aprendizagem, na inclusão e recurso às tecnologias, nas propostas de saídas da sala de aula; na organização de tempos letivos diários e semanais; nos contributos para a construção de conhecimento (e respetiva evidenciação, como *portfolios* e apresentações), nos contributos para a avaliação (auto, coavaliação, ...) e na autorregulação das aprendizagens.
- (iii) *Nos órgãos de gestão/coordenação*: os alunos, profundos conhecedores dos quotidianos das instituições, apresentam diferentes propostas de melhoria dos espaços, de reorganização de horários e de reorientação dos serviços, fazem sugestões para organização de eventos regulares das instituições e concebem propostas de alteração a regulamentos sobre o funcionamento da escola.

Para trabalhar/incentivar a participação dos alunos e uma vez que essa não é a experiência por eles acumulada nas escolas, onde passam os primeiros dezoto anos de vida, vai ser preciso criar intencionalmente um caminho. Isso implica a realização de dinâmicas de fomento da participação dos alunos, envolvendo professores e alunos. E práticas reflexivas e participadas dessas dinâmicas. É como se fosse mais uma «aprendizagem essencial», esta destinada a ser adquirida pela escola e não já pelos alunos: é preciso definir bem o que é e como fomenta o desenvolvimento do «perfil dos alunos», planificá-la de modo colaborativo, definir que «ações estratégicas de ensino-aprendizagem» vai envolver, como será acompanhada e avaliada, etc. E convém que esta «aprendizagem essencial» não seja apenas sumariada, seja mesmo «dada», trabalhada.

3. Enriquecimento curricular: o coração da pedagogia

A pedagogia é o coração onde pulsa, de facto, a qualidade do ensino profissional e uma adequada gestão curricular, ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento humano de cada aluno, representa o sangue que nele circula e o aviva.

O investimento no enriquecimento curricular⁷ dos cursos profissionais constitui a pedra de toque da possibilidade e da capacidade de promover o acesso ao conhecimento e o sucesso educativo, medido também em termos do desenvolvimento humano de cada um dos jovens alunos e da inserção socioprofissional digna e respeitosa. Esta aposta foi sendo concretizada ao longo dos trinta e cinco anos passados, escola a escola, fruto do trabalho colaborativo entre os professores e entre estes e as instituições da cidade-comunidade⁸.

Uma nova gestão curricular quer significar:

- (i) uma reflexão crítica e conjunta tendo em vista promover, em cada escola, curso e turma (ou outro agrupamento de alunos), a aquisição das «aprendizagens essenciais» por todos e por cada um dos alunos;
- (ii) uma construção flexível, sempre provisória e temporária, de caminhos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal;
- (iii) uma construção que implica os alunos e favorece a sua participação na conceção, execução e avaliação desses caminhos de aprendizagem e desenvolvimento;
- (iv) uma construção que tem de estar intimamente articulada com o Projeto Educativo da escola e com o perfil desejável de conhecimentos, capacidades e atitudes e valores dos alunos;
- (v) em suma, uma apropriação local, reflexiva e crítica dos objetivos nacionais e gerais de desenvolvimento curricular e, por isso, dos principais objetivos educacionais de base humanista (e inscritos na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo).

Para que tal aposta no enriquecimento curricular continue a ser concretizada e com qualidade, é fundamental, por um lado, que as lideranças de topo o desejem e criem as necessárias condições e, por outro, dispor de professores que sejam gestores

⁷ Insisto no termo «enriquecimento curricular», que contraponho ao do «empobrecimento curricular», conceito este de que fala a literatura (Rochex & Crinon, 2011) e que traduz o que tantas vezes acontece nas nossas escolas, sempre que se criam soluções curriculares pobres, geralmente destinadas aos pobres: cortar componentes do currículo geral para assim «eles podem aprender», continuando a gerir todo o currículo do mesmo modo de sempre; investir num «apoio pedagógico acrescido» que consiste em repetir o mesmo, só que agora transmitido individualmente, com muitas «fichas de trabalho», ou «mais pausadamente para ver se eles entendem»; endereçar certos alunos para certos cursos e percursos concebidos pelo ME, à partida, para alunos com repetências acumuladas, com propostas curriculares decalcadas das anteriores, mas «mais práticas»; etc.

⁸ Uso o termo composto cidade-comunidade para designar o contexto social envolvente, o ambiente sociocomunitário no qual cada escola se insere e com o qual (mais ou menos) dialoga. Para evitar que o recurso isolado ao termo comunidade conduza ao sentido de um fechamento entre iguais ou próximos, uso o termo cidade-comunidade, que me surge como mais capaz de dar conta não só da complexidade do contexto e das parcerias existentes como apela a uma imprescindível perspetiva inclusiva.

competentes e autónomos do currículo escolar, sustentados num trabalho desenvolvido de modo colaborativo, em equipa pedagógica.

O ordenamento jurídico nacional veio, desde 2018, favorecer esta perspetiva de trabalho educativo, o que é de sublinhar, mas ele não dispensa nem substitui o complexo e árduo trabalho colaborativo que ela implica, em cada escola e turma. Como se tem constatado, sem este investimento aquele ordenamento político de pouco vale.

Ao falar em **iniciativas de enriquecimento curricular** estou a criar um chapéu abrangente para designar quatro âmbitos que estão muito interligados, como veremos nos casos aqui relatados:

- (i) um conjunto de dinâmicas de inovação escolar de base curricular que compreende os processos de ensino e aprendizagem, com metodologias mais ativas e com um novo papel dos alunos na construção das aprendizagens;
- (ii) a «aprendizagem intermodular e interdisciplinar baseada em desafios», a «aprendizagem baseada em projetos-problemas», a criação de novas disciplinas que agregam módulos diversos, em novas e agregadoras «unidades de sentido»;
- (iii) estas dinâmicas curriculares têm implicações imediatas na organização escolar, fazendo de algumas mudanças organizacionais requisitos de sucesso das mudanças curriculares, tais como o reagrupamento dos professores em equipas educativas e a organização de novos modos de agrupar os alunos, a reorganização dos horários diários e semanais;
- (iv) as mesmas dinâmicas têm implicações profundas em termos de espaços e nos próprios equipamentos, impactos poucas vezes reconhecidos por implicarem alterações nos espaços físicos e nos equipamentos, ou seja, com custos financeiros.

Destacarei, de seguida, a organização modular e a Aprendizagem baseada em Projetos, sustentada em desafios, problemas ou temáticas agregadoras. Como podemos ver nos casos aqui apresentados, estas quatro dimensões do enriquecimento curricular estão presentes em muitas dinâmicas inovadoras dos cursos profissionais, sendo, por vezes, difícil separá-las.

Vejamos mais de perto algumas destas dinâmicas inovadoras de enriquecimento curricular.

Criar projetos integradores, intermodulares, interdisciplinares, interturmas e intercursos

Escolas há que promoveram uma revisão vertical e horizontal dos programas das disciplinas, reordenando as «aprendizagens essenciais» sob o prisma da integração interdisciplinar e da coerência das aprendizagens, em função dos cursos e das turmas. Entra aqui a «Aprendizagem baseada em Projetos» (AbP) ou problemas ou desafios, os «projetos integradores», que têm sido instrumentos bastante úteis, a par de outros, para ensinar, aprender e avaliar com mais qualidade (ver a seguir um ponto específico sobre a AbP). São muitas as escolas e muito interessantes as dinâmicas inovadoras que se empreendem nestes domínios.

Há escolas que centram a inovação educacional na «aprendizagem colaborativa baseada em desafios intermodulares e interdisciplinares», desafios estes que são equacionados e resolvidos em equipas de 4/5 alunos, seguindo uma sequência de 11 etapas. É a metodologia da «Aprendizagem Colaborativa baseada em Desafios», em que as equipas de alunos têm experiências ativas e colaborativas de aprendizagem, que simulam situações da realidade social e laboral. Aí desenvolvem a autonomia, investigam, tomam decisões, planeiam a ação, autorregulam-se e refletem sobre os progressos alcançados e sobre as áreas de melhoria. Os docentes trabalham por equipas educativas e de modo colaborativo, entre si e com os alunos, dando *feedback* permanente. Este é o modelo seguido, desde 2021, pela ETAP – Escola Profissional de Caminha, tendo como suporte o modelo educacional inovador do País Basco chamado **ETHAZI** (ver pág. 44).

Escolas há que desenvolvem projetos integradores para responder a desafios ligados ao futuro profissional dos alunos, como na Escola Profissional Infante D. Henrique (ver pág. 47) com o projeto «**Constrói o teu futuro – Concursos de Empreendedorismo**». Este projeto permitiu aos alunos de turmas do terceiro ano de três cursos o desenvolvimento de um percurso emocionante de aprendizagem: criar uma ideia de negócio na hotelaria e restauração, com base nos ODS, elaborar o plano de negócio, divulgar o projeto por via digital e através de um vídeo, realizar uma apresentação a um júri, integrar uma sessão de mentoria com profissionais da área e realizar contactos com potenciais parceiros para apresentação da ideia de negócio. Terminado o projeto, os alunos propõem que o mesmo seja alargado aos três anos dos cursos.

Escolas há que desenvolvem projetos integradores interdisciplinas e intercursos, com a comunidade, desafiados por problemas lançados nessa relação com os outros. Na Escola Secundária José Estevão (ver pág. 50) foi concebida uma Prova de Aptidão Profissional (PAP) coletiva que integrou vários cursos e que se focou em criar um **Mini-golfe adaptado a pessoas cegas**. Propuseram-se, em conjunto, construir um percurso adaptado: «desenhando e concebendo bolas e tacos adaptados; apresentando modelos com software informático que respondem aos desafios do jogo; concebendo e apresentando novas regras com um quadro competitivo adaptado à deficiência». A apresentação da PAP perante um júri foi um momento muito marcante para todo o Agrupamento e, em particular, para os jovens alunos. Este projeto viria a ser apresentado publicamente e recebeu vários prémios por parte de diversas entidades.

Há escolas que investem na conceção e desenvolvimento de projetos interdisciplinares que envolvem todos os alunos da escola, no 1.º período letivo de cada ano escolar, como é o projeto «**Amar é agasalhar**», da Escola Profissional Magestil (ver pág. 53). O projeto é visto como algo que cria «ambientes abertos de aprendizagem, tornando-a mais atrativa, participada e com maior significado para os alunos» e em que se consegue «desenvolver competências técnicas e sociais necessárias à transição de contextos escolares ou formativos para os do mercado de trabalho», em particular «autonomia, espírito crítico, sentido ético e responsabilidade». O projeto permite também integrar «conteúdos curriculares de diferentes áreas de formação em atividades práticas», envolvendo os alunos em campanhas com elevado cunho social e com impacto positivo na comunidade (população mais vulnerável da cidade de Lisboa).

Criar novas disciplinas/áreas curriculares

Escolas há que reorganizaram os programas e os módulos, reordenando-os em novas disciplinas, como é o caso da dinâmica «**Nova disciplina: Educação para o Novo Trabalho**», apresentada pela Escola Profissional de Aveiro e implementada desde

2021 (ver **pág. 56**). Apresenta-se como uma «área transversal de articulação disciplinar e com uma natureza interdisciplinar, que mobiliza conhecimentos, capacidades e atitudes dispersas por várias componentes e disciplinas, cruzando-as numa nova unidade de sentido».

Outra escola criou uma disciplina agregadora chamada «Área Projeto», de que fazem parte «os módulos da Área de Integração e as UFCD das componentes tecnológicas dos Planos de Formação das qualificações agregadas», o que requereu a organização da escola por equipas educativas. É o «**Projeto SER**», da Escola de Comércio de Lisboa, iniciado em 2019/20 (ver **pág. 59**). As atividades preconizam uma nova relação entre pares, alunos, professores e meio envolvente, e apelam a uma metodologia de aprendizagem assente na «resolução de problemas reais». O aluno deixa de ser um recetor de conhecimentos para ser um construtor da sua aprendizagem, apoiado na cooperação de todo o grupo, sendo chamado a construir de modo mais exigente as aprendizagens. Os espaços e os equipamentos têm sido progressivamente adaptados, tendo sido criados «laboratórios pedagógicos para cada uma das qualificações». «Isto anda tudo ligado», muito mais do que por vezes supomos. Desenvolver projetos interdisciplinares como este arrasta outras dimensões da pedagogia e da organização escolar.

Há escolas que desenvolvem projetos de apoio à construção dos projetos de vida e de inserção socioprofissional dos jovens. A Escola Profissional da Moita aposta no **Projeto Carreira** e nas **Tutorias de Turma** (ver **pág. 62**). «A equipa pedagógica multidisciplinar e o aluno definem e tomam as decisões sobre os caminhos a percorrer para a construção de projetos de vida/carreira individuais, conscientes, flexíveis e passíveis de mudança, elevando a capacidade de escolha/ação de cada aluno, a sua autonomia e as suas expectativas quanto ao seu futuro, escolar e profissional». Assim, cada aluno, «mensalmente, no âmbito das tutorias de turma, realiza uma autoavaliação individual e de grupo, relativamente ao desenvolvimento das competências transversais do Perfil dos Alunos». Como se pode verificar, até os espaços das salas de aula se transformaram.

«Os relatórios de monitorização mensais, analisados em conjunto com os tutores, demonstram um aumento da taxa de aprovação modular e uma maior eficiência no controlo e monitorização dos parâmetros de progressão escolar», com mais alunos com percursos de sucesso.

Envolver toda a escola

Escolas há que procuram mudanças pedagógicas de larga escala e desenvolvem metodologias de envolvimento dos educadores, como no **projeto «Butterfly»**, da Escola Profissional de Pombal (ver **pág. 65**). O projeto arrancou com dez professores que analisaram e debateram colaborativamente os passos a dar, com apoio externo, e decidiram começar um caminho. Envolveram outros dez, que ficaram sob supervisão dos primeiros, que passaram a ser seus padrinhos. Só aí teve início a fase-piloto do projeto. Em conjunto criaram referenciais e decidiram as mudanças que estavam dispostos a fazer no «modelo de aulas». Após esta fase, novos processos de disseminação e debate foram desencadeados e novos docentes aderiram. Em setembro de 2023, o modelo passou a ser aplicado a todos os módulos dos cursos. Para avaliar os resultados foi criado um plano de monitorização e avaliação que tem em conta os docentes e os alunos.

Ousar outra organização escolar

Escolas há que reorganizam os horários escolares e criam, por exemplo, **ciclos de ensino-aprendizagem-avaliação com três semanas de duração**. Esta dinâmica inovadora, em aplicação na Escola Profissional do Fundão desde 2022 (ver **pág. 68**), procura escapar ao espartilho horário diário e semanal e aprofundar as aprendizagens, criando ciclos de três semanas, uma em que se desenvolve sobretudo a componente tecnológica, com vantagens para períodos longos de aprendizagem oficial e laboratorial, e nas outras duas se concentram as componentes sociocultural e científica. Desta forma, cada um dos três anos de cada curso empreende uma semana de foco na componente tecnológica, de modo rotativo, o que permite, em geral, lecionar e avaliar um módulo completo de 25 horas. Persiste o desafio de integrar saberes de diferentes tipos, das áreas tecnológicas, científicas e socioculturais e «práticas laborais» em projetos coerentes e contextualizados de ensino e de aprendizagem.

Ou então criam **projetos interturmas**, como é o caso da Escola Profissional de Imagem (ver **pág. 70**). Este projeto, que já está muito consolidado na escola, enquadra-se na Formação em Contexto de Trabalho, no 2.º ano e no 3.º período; decorre em sete dias e engloba seis a sete turmas, que deixam de funcionar nesse tipo de agrupamento de alunos, passando a formar «equipas multidisciplinares» incorporando alunos de todos os cursos envolvidos. O «espaço escolar transforma-se em local de trabalho a três níveis: espacial, temporal e organizacional». As escolas, como tenho reafirmado ao longo dos anos, devem ser isto mesmo: locais de intenso, ativo e desafiante trabalho diário, de tal modo que isso mesmo transpareça sempre que se entra numa escola. Os projetos desenvolvidos são habitualmente «campanhas de comunicação multimeios».

Promover a transformação digital

Escolas há que investem na transformação digital ao serviço de melhor ensino e de melhores aprendizagens como, por exemplo, na **produção de vídeos tutoriais** para apoio às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos, como a Escola Profissional Profitecla (ver **pág. 73**). Estes pequenos vídeos (2-3 minutos), sobre as mais variadas «aprendizagens essenciais», devem, na perspetiva da escola, reunir três requisitos: ser resultado de um trabalho colaborativo; integrar obrigatoriamente os alunos no processo de desenvolvimento criativo; utilizar ferramentas digitais. Estes recursos elaborados nos sete polos da escola permitem construir recursos muito úteis para apoio no aprofundamento de certas temáticas, para a recuperação do absentismo e para repor aulas e ainda para recuperar módulos com aprendizagens ainda não adquiridas.

Com estes tutoriais também se tem conseguido «aumentar a qualidade das produções e das apresentações (das PAP, por exemplo) e motivar os alunos através de trabalhos objetivos e direcionados para fins concretos, aproveitando a apetência das novas gerações para os ambientes digitais».

Outas escolas também desenvolvem projetos de «transformação digital» favorecendo a integração consciente e crítica de alunos e professores no mundo atual e no tipo de sociedade e cultura que nos rodeiam, em que a digitalização, a robótica e a Inteligência Artificial têm um enorme impacto. É o caso do projeto *DeckToys*, que o INETE, Instituto de Educação Técnica, desenvolve desde 2022/23 (ver **pág. 76**). Trata-se de uma plataforma educacional interativa, especializada em «criar atividades envolventes e personalizadas para o ensino, tanto na modalidade online, como presencial», através de jogos, questionários, apresentações, vídeos e outras formas

interativas de ensino. Como se refere na apresentação, «a transformação digital não é sobre tecnologia», é sobre pedagogia, «é sobre a escolha certa para aquela aula e para chegar àquele aluno».

Ou seja, investe-se num processo de ensino-aprendizagem mais motivador e promotor do acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de cada aluno, mormente pela criação de projetos integradores, interdisciplinares e estimulantes, sustentados em problemas, desafios e temáticas que abrem o currículo para novas «unidades de sentido»; opera-se o reordenamento dos alunos e dos grupos-turma, reagrupam-se os professores em «equipas educativas» e é alocado tempo para o trabalho colaborativo, alteram-se os horários diários e semanais, são revistas as conceções, práticas e os instrumentos de avaliação dos alunos e modificam-se os espaços e equipamentos para que estes intervenham realmente como «terceiros educadores», para retomar a expressão de Malaguzzi.

Na verdade, promover aprendizagens significativas e duradouras e o desenvolvimento harmonioso de cada jovem-aluno-sujeito-cidadão implica sempre investir na criação de um ecossistema educacional que o favoreça e incentive. Não, não é nada fácil nem imediata a transformação da pedagogia e da organização secular do modelo escolar dominante e do «sempre foi assim». O empreendimento requer, como já vimos, a reunião de um conjunto de condições, de que destacaria, neste momento, o trabalho colaborativo entre os docentes e a persistência no tempo. Só assim se poderá operar a lenta transformação do quadro mental e dos gestos profissionais, a par das alterações curriculares. Diante dos muros que se erguem, estar organizado em redes de entreajuda torna-se essencial e este passo temos mesmo de o dar, tão sozinhos estamos, cada escola e cada professor e técnico. Estes vários tipos de isolamento constituem, na atualidade, um dos mais fortes entraves à inovação educacional e à sua qualidade.

Vejamos de seguida, de modo um pouco mais pormenorizado, duas dimensões da inovação educacional que ressurgiram na descrição e leitura dos relatos das escolas: a organização modular e a aprendizagem baseada em projetos. Outros poderiam ser abordados, mas o espaço disponível neste documento obriga a fazer escolhas e optei por estas duas dimensões que são muito caras ao ensino profissional e onde é preciso continuar a inovar.

4. Estrutura modular dos cursos profissionais

Um dos domínios de inovação curricular dos cursos profissionais consistiu, logo desde a sua criação, na sua «estrutura modular», como dizíamos. Muito caminho se fez e muito caminho se desfez, de tal modo que atualmente há escolas que oferecem cursos profissionais e onde existe um grande desconhecimento acerca deste tipo de organização do currículo, prevalecendo o modelo das disciplinas anuais (o «sempre foi assim»).

A adoção da organização modular do currículo nasceu da necessidade de adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos, permitindo desenvolver percursos individuais diversificados e de mais sucesso, de modo a criar condições para que cada um e todos, no final, pudessem vir a obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes e elevados, ou seja, um sucesso escolar real.

A sua implementação recebeu por parte do GETAP⁹, desde 1989, uma atenção muito particular, tendo sido publicado um caderno específico de apoio às escolas, em 1992. Foram desencadeados processos de formação-ação em todo o país, quer com os diretores quer com os professores, e foram concebidos vários materiais de apoio e dinâmicas de difusão de boas práticas, alicerçando a inovação pedagógica e favorecendo a sua aplicação em cada escola e em cada turma.

Embora este não seja o momento mais adequado para aprofundarmos a questão, é também evidente que esta inovação educacional nasceu e subsistiu ao longo destes anos porque nasceu e foi crescendo nas «fronteiras do sistema vigente», ou seja, num projeto político de risco onde, na verdade, seria mais fácil persistir na inovação e no cumprimento dos seus objetivos – as novas escolas profissionais.

Mais do que escolas com um nome diferente, o ensino profissional configura um paradigma inovador de educação e formação:

- (i) que se rege por uma nova relação entre o Estado, as escolas e os atores sociais locais;
- (ii) que se baseia na confiança entre todos os intervenientes e na cooperação e na iniciativa criadora da sociedade civil;
- (iii) que se sustenta na liberdade, autonomia e responsabilidade dos profissionais de educação e formação e de todos os atores localmente implicados;
- (iv) que aposta numa pedagogia de promoção efetiva do sucesso real de todos os jovens, construído sobre trabalho árduo e diário e com esperança no futuro;
- (v) que ultrapassa a antiga e asfixiante hegemonia do antigo modelo «liceal e académico» que ainda impera e persiste no nível secundário.

Visto o processo a esta distância, esta aposta pedagógica mantém a sua atualidade e são evidentes algumas dificuldades na sua aplicação nas escolas de nível secundário, profissionais e secundárias (sobretudo em algumas escolas secundárias que nunca abandonaram a sua matriz pedagógica «liceal» e de seletividade social), pois implica a flexibilização e diversificação dos percursos dos estudantes, o acompanhamento pedagógico personalizado e diferenciado e o primado da dimensão formativa na avaliação. Mais fácil terá sido realizar uma articulação estreita com as organizações sociais e o mundo do trabalho, dados os alicerces territoriais de muitas escolas, a realização de estágios e contactos permanentes com as comunidades locais e, em particular, a realização das PAP, provas finais de conclusão da formação e alicerçadas na realização de projetos educativos intimamente articulados com a realidade sociocultural, económica e profissional envolvente.

⁹ GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, direção-geral criada em 1988 (sendo Roberto Carneiro o Ministro da Educação), com sede no Porto, para levar por diante os cursos profissionais e o ensino profissional, à época confinado numa nova rede nacional de escolas profissionais. Declaração de interesses: fui o primeiro diretor deste organismo público, entre 1988 e 1992.

Uma aposta pedagógica inovadora

O sistema modular em que se organizaram os cursos profissionais correspondia a uma quádrupla aposta educativa, alicerçada numa perspetiva humanista:

- (i) motivar e responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal;
- (ii) inovar pedagogicamente, pois amplia-se imenso o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso, e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis, na escola e na comunidade envolvente;
- (iii) potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se na clareza das tarefas, na verificação da sua consecução e no *feedback* contínuo, incrementam a recuperação de quaisquer «atrasos» e evitam o arrastamento e a repetição de situações de insucesso;
- (iv) desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos (Orvalho, 2003).

Como se assinalava na orientação dada às escolas, à época, a organização modular representa um dos elementos matriciais do ensino profissional: «trata-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados ‘por conta’, mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação interalunos; perante as tarefas a realizar, o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.» (GETAP, 1992:15).

Como assinalam Luísa Orvalho e Luísa Alonso (2011:85), a abordagem modular do currículo «organiza os conteúdos e as atividades do processo de ensino-aprendizagem em partes cognitivamente significativas, permitindo a oferta de percursos flexíveis que possibilitam ritmos de progressão diferenciados e personalizados. (...) Esta organização curricular permite que a diversidade das progressões seja determinada pelos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, no respeito pelos princípios estruturantes que visam o seu desenvolvimento integral: (1) pluridimensionalidade; (2) diversidade; (3) flexibilidade; (4) confluência; (5) progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos; (6) creditação de saberes adquiridos; (7) avaliação formativa; (8) certificação». O referido respeito por estes princípios passa necessariamente pela sua adequada aplicação na escola concreta, onde cada professor e aluno se encontram. Para que isso seja possível, devem garantir-se seis condições pedagógicas, didáticas e organizacionais, segundo as mesmas autoras: (1) utilização de metodologias ativas diversificadas; (2) recurso a materiais didáticos em quantidade e qualidade; (3) foco na realização de uma avaliação contínua e formativa do desempenho de cada aluno; (4) uso de diversos instrumentos e técnicas de avaliação; (5) adequação dos tempos e dos espaços à natureza das atividades de aprendizagem; (6) favorecimento do trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar e transdisciplinar.

Esta recapitulação ajuda a evidenciar duas coisas: quais as opções pedagógicas que sempre nortearam os cursos profissionais e o ensino profissional, algumas décadas antes de se procurar alargar algumas destas opções a todo o ensino básico e secundário; que o desenvolvimento concreto destas orientações curriculares estava inscrito num quadro organizacional que o favorecia – escolas de pequena dimensão, abordagem personalizada do processo de ensino-aprendizagem, autonomia profissional dos docentes e trabalho em equipa, organização modular, avaliação de pendor sobretudo formativo, criação de novos espaços escolares, ligação permanente à comunidade envolvente. E isto faz toda a diferença.

É óbvio que nem sempre se conseguiu configurar o currículo e os processos de ensino-aprendizagem do modo acabado de assinalar. Por um lado, o modelo escolar dominante permanece impregnado em qualquer «forma escolar» (escola secundária, escola profissional, centro de formação profissional, iniciativa de formação de adultos e até na educação pré-escolar) e em cada professor, nos seus mais pequenos gestos profissionais e, por outro, nem todas as direções escolares foram capazes de «manter o pé no acelerador da inovação pedagógica», ao longo de mais de trinta anos, o que teria sido determinante para não se deslizar ao subir a rampa da inovação, seja porque houve acomodação e não se garantiram os imprescindíveis tempos e os modos para o trabalho colaborativo entre os educadores, seja ainda porque a tutela não favoreceu (e até enfraqueceu) estes investimentos educacionais.

Todavia, os relatos de dinâmicas inovadoras aqui apresentados, sem qualquer intuito de representatividade e sem menosprezar o que se inova em muitas outras, demonstram bem que muitas destas apostas permanecem vivas e, num momento em que se correm sérios riscos de liofilização da educação, reduzindo-a a uma competição por resultados e a uma diferenciação e personalização algoritmizadas, é crucial que elas sejam acarinhadas, valorizadas e politicamente relevadas, no país, em cada comunidade-cidade e em cada escola.

Para saber mais, aconselho a leitura de alguns artigos e livros que constam na bibliografia.

5. A aprendizagem baseada em projetos, uma outra cultura escolar

A Aprendizagem baseada em Projetos (AbP) é uma metodologia de gestão do currículo que parte de temáticas/desafios/problemas e que se sustenta num trabalho interdisciplinar e interprofissional, tendo como um dos principais objetivos promover aprendizagens mais aprofundadas, fruto da motivação de alunos e professores, que está suportada no trabalho autónomo e colaborativo dos professores e dos alunos.

O foco da AbP é, pois, a melhoria das aprendizagens dos alunos, tornando-as mais motivadoras e potencialmente mais significativas e profundas, introduzindo mais sentido naquilo que se ensina e se aprende, combatendo a dispersão e desconexão entre os conhecimentos/«aprendizagens essenciais» disciplinares e entre estes e o desenvolvimento de capacidades e atitudes. Por isso, em alguns países, estes projetos são chamados «unidades de sentido». Além disso, o ensino e as aprendizagens são habitualmente mais contextualizados e mais articulados com a vida em sociedade, a natureza e o próprio desenvolvimento humano.

Esta aposta de gestão do currículo fundamenta-se na psicologia cognitiva e em estudos psicopedagógicos que sublinham que ela reúne um conjunto de condições para poder promover a disponibilidade emocional/afetiva e a motivação dos alunos, pois provoca tensões cognitivas e lança desafios de pesquisa, promove uma «aprendizagem

multicanal» que se assegura ser mais eficaz, combinando diferentes modos e processos de ensino-aprendizagem (teoria-prática; ouvir-ver-fazer; disciplina-projeto; transmissão-pesquisa; trabalho individual-trabalho de equipa; saber-estar-ser, etc.), promove a cooperação, pois a aprendizagem resulta também de um trabalho mais colaborativo com os colegas, e inclui sempre o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos como parte central do processo de aprendizagem.

As principais características da AbP podem resumir-se deste modo: é um método de trabalho que apela à atividade constante por parte dos alunos, combatendo a sua passividade e desinteresse, pois estes participam nos processos de ensino-aprendizagem, na construção consciente do conhecimento, tornando-se mais responsáveis; a participação dos alunos incide na aquisição dos conhecimentos, no desenvolvimento de capacidades e atitudes e ainda na regulação das suas aprendizagens e na avaliação pedagógica (com adequado apoio de novos instrumentos de avaliação); o ensino e a aprendizagem não se centram, por isso, apenas nos professores e/ou nos conteúdos a ensinar e aprender; dirige-se à consecução de projetos e à resolução de problemas inscritos na realidade social, devidamente contextualizados; é um método que estimula o trabalho colaborativo entre diferentes disciplinas e professores e alunos e que arrasta importantes mudanças na escola, seja nos métodos de trabalho, seja na gestão dos grupos de alunos e na gestão dos tempos, e ainda na construção dos horários e na organização dos espaços e nos equipamentos.

Num tempo em que tanto se procura mobilizar a atenção dos alunos, em concorrência com os ecrãs e os dispositivos eletrónicos, a AbP pode desenvolver uma atitude mais positiva na relação com o conhecimento e com o trabalho escolar, com mais iniciativa e entusiasmo e com mais trabalho colaborativo com os colegas. As várias dinâmicas aqui relatadas demonstram isto mesmo.

Não é sobremesa, é prato principal

A AbP não se pode confundir com a antiga «área de projeto» ou com a realização de atividades escolares extra-módulos ou ainda com uma espécie de «animação cultural escolar», ao lado ou para lá dos programas-módulos. Como se repete constantemente: a AbP não é sobremesa, é o prato principal. O que antes se ensinava isoladamente, cada professor, em cada módulo/disciplina e em cada sala de aula, passa a ser ensinado e aprendido de modo articulado, em novas «unidades de sentido» ou temáticas agregadoras, problemas/desafios ou «fenómenos», como se designam no sistema escolar da Finlândia.

Esta é uma forma exigente de gestão curricular, que requer e repousa num trabalho colaborativo entre os docentes e exige, para ser eficaz, algumas condições que importa sublinhar:

- (i) é preciso que os professores sejam devidamente capacitados para trabalharem com segurança neste modo de gestão do currículo, devendo dedicar um tempo inicial à conceção, experimentação e à reflexão-ação sobre a AbP;
- (ii) os professores têm de decidir cooperar e trabalhar em equipas interdisciplinares, contando para tal, por parte da direção e da organização escolar, com o tempo colaborativo necessário para o seu encontro periódico e para a gestão curricular interdisciplinar;

- (iii) é preciso gerar um ambiente de aprendizagem adequado para que os alunos trabalhem de modo colaborativo, em vários formatos grupais;
- (iv) os alunos devem ser treinados no trabalho colaborativo e em equipa, com papéis diferenciados e rotativos (há um percurso que vai do medo inicial à segurança e, caso não se prepare adequadamente este passo, a metodologia pode fracassar, pois não é este o modo de trabalho escolar quotidiano em muitas escolas);
- (v) implica investir tempo e um esforço acrescido numa gestão curricular mais inteligente e colaborativa, que exige uma comunicação contínua e célere entre a equipa de professores envolvidos;
- (vi) é preciso garantir a «segurança técnico-pedagógica» dos docentes, que tem de ser conquistada passo a passo e que se consolida à medida que se avança no processo, mantendo sempre dinâmicas de ação-reflexão.

A conceção deste tipo de AbP ou de «projetos integradores», como também são designados em várias escolas, passa por um conjunto de fases, de que destaco as seguintes:

1. Podemos subdividir o momento de arranque em duas configurações, uma para o caso de se querer lançar apenas um projeto, outra para os casos em que se pretende realizar um reordenamento interdisciplinar mais vasto do currículo.

Se o ponto de partida é o desenho de um projeto, a equipa educativa debate a temática agregadora / o problema e as questões de partida, verificando que disciplinas e que «aprendizagens essenciais» e competências do Perfil dos Alunos podem ser vantajosamente atraídas e envolvidas. Ou seja, implica um trabalho colaborativo. Habitualmente isto pode fazer-se com os módulos/programas de todas as disciplinas em cima da mesa, num momento em que todos podem estar a par de tudo o que é lecionado, para que as interseções e complementaridades possam surgir e ganhar sentido e intencionalidade pedagógica.

Este passo deve incluir uma «chuva de ideias» sobre as «aprendizagens essenciais» (conceitos, domínios e subdomínios) e sobre as competências que se irão poder articular e como, em redor dos temas e problemas agregadores. Focado o tema/problema/desafio agregador, elegemos os conhecimentos e as capacidades e atitudes que vamos mobilizar.

Neste tipo de exercício inicial, deparo-me muitas vezes com um desconhecimento profundo da equipa educativa acerca do que os diferentes docentes propõem/lecionam aos seus alunos, ao mesmo tempo, em cada período e ano escolar; esta nota serve para alertar para a exigência e para o cuidado que é preciso colocar nesta tarefa, sobretudo à medida que a AbP começa a ganhar relevo nos processos de ensino e aprendizagem, passando, por exemplo, de envolver apenas 3% das «aprendizagens essenciais»/módulos de cada ano, para envolver 10 ou 20 ou 30%.

Se o ponto de partida é mesmo o início de um vasto processo de reordenamento curricular, tendo em vista explorar as possibilidades de «cruzamento» fecundo entre saberes dispersos pelos vários módulos/disciplinas, num dado ano e/ou ciclo de estudos, estamos perante uma missão bastante exigente e mais demorada, mas

essencial (que deve ser realizada no ano letivo anterior àquele em que irá começar a ser implementada a AbP). É um desafio muito interessante e que pode contar com um enorme entusiasmo dos professores. Sempre que coordeno equipas escolares aplicadas no desenvolvimento destes processos, é realmente fascinante assistir às descobertas que os docentes fazem, em equipa e com alegria, acerca das potencialidades de gestão local, profissional e inteligente do currículo prescrito, conhecendo-o nos seus múltiplos domínios, articulando-o horizontal e verticalmente, adaptando-o aos anos de escolaridade, às turmas e aos alunos em questão, perscrutando as vantagens que se entreabrem para melhorar o ensino e as aprendizagens.

2. Ainda nesta fase ou logo de seguida, os alunos são chamados a participar lançando perguntas e questões/desafios sobre a temática/problema, as quais poderão vir a trabalhar posteriormente (com acréscimo motivacional). Esta fase da participação dos alunos, um exercício útil e pouco demorado, apela para se responder a questões como: sobre esta temática ou problema, o que é que vocês sabem e/ou o que é que gostariam de saber mais e melhor? Daqui emerge um conjunto mais ou menos desconexo de perguntas/subtemas que a equipa educativa tratará de incorporar no projeto.

Não se trata, como apontariam os detratores de qualquer participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, de tomar os alunos, à partida, como sendo conhecedores de matérias que ainda não aprenderam, mas mobilizar a reflexão dos jovens e a enunciação de perguntas em torno das temáticas/problemas que são lançados pelas equipas pedagógicas, desde a saúde ao ambiente, da história à geografia, do clima à água e à vida, da industrialização à assistência aos idosos isolados, da sustentabilidade do Planeta à alimentação saudável, etc. (e, como dizia o pedopsiquiatra João dos Santos, «só pergunta quem sabe»).

Esta fase permite igualmente atualizar anualmente as questões e os pontos de partida de projetos que já estão construídos e que são retomados em cada ano letivo e com cada turma (sim, porque feito o trabalho de revisão curricular acima descrito, cada escola ou conjunto de escolas constrói um repositório de projetos interdisciplinares que mobiliza em cada ano, adaptando-os a cada turma e, sempre que necessário, a cada aluno).

3. A equipa educativa define a sequência didática mais adequada para desenvolver o projeto, desde o seu arranque, que pode contar com um momento mais provocador/despertador, até à apresentação dos produtos finais. Aqui a equipa desenha a «elipse» do projeto interdisciplinar, articulando sequencial e logicamente as «aprendizagens essenciais»/módulos que serão mobilizados. Só se devem articular os saberes que são pertinentes na construção de uma dada «unidade de sentido», pelo que é óbvio que não têm de estar presentes as disciplinas sem contributos pertinentes e coerentes. Cada corpo de conhecimento disciplinar contém uma didática específica e isso tem de ser ponderado, pela equipa educativa, em cada projeto.
4. Ainda como uma fase mais ou menos integrada na anterior, decorre a planificação curricular de todo o projeto. É o momento de se definirem com mais rigor as «ações estratégicas» de ensino-aprendizagem a levar a cabo e as competências do Perfil dos Alunos que serão especificamente promovidas na realização das mesmas ações (que devem ser sempre poucas, muito focadas, coerentes com as «ações estratégicas» e adaptáveis aos alunos e grupos de alunos), bem como as modalidades e instrumentos de avaliação que serão utilizados.

5. Deste modo, ficaremos capazes de acabar a definição da sequência das atividades: por onde se começa e o que vem a seguir, que professores/pares de docentes ficam responsáveis por cada atividade e tempo de ensino-aprendizagem, que atividades se desenrolam na escola e quais as que serão feitas no exterior (caso existam). Assim, este passo termina com a adoção do cronograma, que insere as atividades nos tempos letivos disponíveis (este passo é fundamental para evitar as derrapagens no tempo de execução da AbP, um dos seus reais pontos críticos, caso não haja experiência e muito rigor da parte de todos os envolvidos).

A AbP contém um efeito trator

A AbP constitui um tipo de gestão do currículo que não se confina à planificação, execução e avaliação de «projetos integradores», sejam eles de 15, 30 ou 60 h letivas, integrem 3, 4, 6 ou mais «aprendizagens essenciais» de vários módulos/disciplinas; esta dinâmica pedagógica, quando levada a sério e desenvolvida com rigor e entusiasmo, implicando as equipas educativas e envolvendo partes significativas do currículo anual de um curso, provoca um efeito de arrastamento concomitante de outras vertentes da organização pedagógica da escola. É fundamental que as escolas que se lançam neste tipo de gestão curricular conheçam antecipadamente que terão de, primeiro, adequar os horários dos docentes do ano letivo seguinte, em função da alocação de tempos/disciplinas inscritas no «projeto integrador», para que os docentes das disciplinas mais envolvidas (por exemplo, 3) possam ocupar uma manhã ou uma tarde em rotação entre si, de modo a entreajudarem-se e a apoiarem os alunos das turmas envolvidas e, segundo, é preciso que os espaços escolares permitam que duas ou três turmas possam estar a trabalhar em conjunto com estes docentes nessa manhã ou tarde, numa diversidade de arranjos grupais.

Caso não se criem estas condições elementares e complementares, que podem não ser de simples concretização, as potencialidades da AbP ficam comprometidas e os projetos acabam por se realizar por mera justaposição de atividades letivas isoladas, cada docente na sua sala e na sua disciplina, no tempo letivo que couber em sorte num horário tradicional, do tipo «sempre foi assim».

A AbP comporta este efeito trator, que mexe com toda a organização escolar, e é fundamental termos disso plena consciência, para podermos vir a realizar melhorias efetivas do ensino-aprendizagem e do clima escolar e não correremos o risco de ver estas inovações morrerem na praia.

Outros riscos

Finalmente, regressemos ao início. Importa preparar previamente os professores e os alunos para que estes processos tenham sucesso. Todos devem saber de que inovação pedagógica se trata, conhecer outros casos e experiências (fazendo visitas a outras escolas e/ou vendo vídeos que as relatam), fazer alguns exercícios práticos e realizar um debate prévio e aprofundado.

Os professores, habituados, por tradição e rotina, a serem aplicadores de programas prescritos, não passam, por golpe de magia, a serem gestores autónomos, colaborativos e competentes do mesmo currículo, promovendo as necessárias adequações e fazendo-o em equipa educativa. Há todo um edifício alternativo que é preciso erguer, sustentado no trabalho colaborativo e na esperança, que, para existir, requer, entre outras coisas, uma reorganização do trabalho escolar.

Os «projetos integradores» podem falhar, por exemplo, nos cronogramas de execução, derrapando no tempo e comprometendo a possibilidade de virem a ser uma alternativa fiável e eficaz de gestão curricular e pedagógica.

Se os alunos não estão habituados a trabalhar em equipa, é fundamental que aprendam a fazê-lo previamente, distribuindo tarefas, rodando os papéis, treinando uma prática cuja eficácia está aliada ao sucesso dos «projetos integradores».

Conheço escolas que decidem empreender este tipo de gestão curricular e que não cuidam da criação deste tipo de condições e onde, um, dois ou três anos depois, tudo volta «ao normal», pois a norma escolar nunca mudou nas mentalidades e na capacidade de pensar e fazer diferente.

Também conheço escolas que apostam neste tipo de gestão do currículo e que avançam com vários «projetos integradores», mais ou menos importados, sem cuidarem previamente de uma atenta revisão dos programas/módulos das disciplinas, que tem de ser realizada no ano letivo anterior à aplicação dos projetos, provocando contradições, repetições e desorganizando o que estava habitualmente organizado, contribuindo assim para o fim da inovação antes de a mesma começar.

Conheço igualmente escolas que iniciaram estas dinâmicas inovadoras confinadas à «engenharia» da gestão curricular, sem olharem um pouco mais para a frente e para os lados, e que esbarraram depois na falta de espaços e de equipamentos escolares adequados, na falta de tempos para o trabalho colaborativo dos docentes, na falta de comunicação interna e externa. São condições de contexto que é preciso considerar com muita atenção. O que a AbP tem de promissor e atrativo, tem, ao mesmo tempo, de enganador e armadilhado. Sem um ecossistema escolar que seja local de valorização e estímulo à inovação educacional será muito difícil criar e manter estas dinâmicas inovadoras.

A minha experiência diz-me também que são precisos pelo menos uns cinco a seis anos de trabalho constante, progressivo, de reflexão-ação, sem hiatos e sem hesitações no horizonte e na direção estabelecidos, para se criar um lastro que seja significativo e que consolide um caminho, que será ainda mais longo, em que uma nova conceção e gestão do currículo substitua uma velha e secular forma de o conceber e gerir. O percurso não é fácil, é mesmo difícil, e é preciso que isto seja dito e assumido com clareza, desde o início, pois assim a construção a fazer pode ser mais sólida e sustentável, apta a resistir à força avassaladora e silenciosa das rotinas instaladas, à erosão do tempo e ao cansaço.

Por isso, dizia, no início deste texto, que talvez devêssemos optar por não mudar nada e, entretanto, ir transformando tudo... e, em vez de grandes declarações (inscritas numa performatividade exibicionista que nos é sugerida pelas normas e pela cultura dominante deste tempo), optássemos por um prolongado e participado investimento na ação-reflexão.

Repito, o objetivo é exigente e o processo ousado: queremos que os nossos alunos estejam mais motivados e aprendam melhor, que autorregulem o seu processo de aprendizagem, que adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes de modo mais profundo e duradouro e que o novo trabalho colaborativo seja um compromisso profissional dos professores, os entusiasme e realize pessoalmente. Por isso, sem uma inequívoca aposta das direções na AbP, mantendo viva essa chama ao longo dos anos, é impossível realizar uma AbP de qualidade.

Conclusão

Com hesitações, mas sem interrupções, o que tem sido fundamental, contamos já trinta e cinco anos de cursos profissionais e ensino profissional em Portugal! Várias centenas de milhar de jovens realizados, competentes e qualificados desabrocharam, projetaram as suas vidas e enriqueceram toda a comunidade. Foi um caminho muito bonito o que já fizemos, tantos milhares de cidadãos e tantas centenas de instituições comprometidos com este projeto! Não faltaram escolhos, seja nas escolas profissionais seja nas escolas secundárias. Com essas pedras, como dizia Pessoa, temos aprendido a construir um castelo.

Reconheço que os barcos que apanhámos e que rumam à qualidade e à inovação no ensino profissional navegam com ventos adversos e que, ao mesmo tempo, alguns dos seus instrumentos de navegação estão obsoletos e avariados.

Que não nos falem forças e discernimento para manter viva a chama inovadora e a qualidade do ensino profissional. Repito: em educação, sempre que não se aposta na qualidade, investe-se na sua degradação.

Os tempos que se avizinham não têm nada de simples e fácil e os reptos à educação, à justiça e à paz imploram que não continuemos orgulhosamente sós, cada escola fechada na sua concha, e requerem que nos juntemos, em novas dinâmicas de entrea-juda e cooperação. Porque juntos, numa atitude de permanente aprendizagem inter-institucional e interprofissional, de cariz horizontal e com muito mais humildade, será bem mais fácil não só enfrentar o futuro, mas, sobretudo, fazê-lo com alunos, professores e técnicos competentes, mantendo vivas, no presente, a alegria e a esperança.

A educação sem alegria e sem esperança será sempre um mero entretenimento de crianças e jovens ou então uma entediante e desgastante ocupação de tempos pouco livres. Coragem!

Bibliografia



Anexos:

Relatos de escolas

1. Não deixar ninguém para trás

Escola: Escola Secundária/3 Henrique Medina (ESHM) – Esposende.

Designação da dinâmica: A escola assumida como organização e como instituição: não deixar ninguém para trás.

Domínio da inovação: Dinâmicas organizacionais.

Arco temporal: desde 2009 até ao momento atual.

Descrição da inovação

A ESHM vê-se, simultaneamente, como uma organização e como uma instituição, assumindo a centralidade da pessoa humana, do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, apostando na formação para valores comuns, para o desenvolvimento do exercício da cidadania e para a promoção da equidade no acesso a oportunidades de bem-estar aos alunos que a escolhem, desenvolvendo o seu projeto entre o currículo e as pessoas.

Enquanto organização, é uma unidade orgânica que presta um serviço público às famílias e às crianças. Enquanto instituição, desenvolve uma identidade e uma cultura próprias, integra valores e regras de vida democrática, definindo-se, no território a que pertence – *vd. Visão e Missão*, em <https://www.escolahenriquemedina.org/>.

Num paradigma de justiça social, a ESHM tem vindo a adotar abordagens pedagógicas centradas nos alunos, personalizando o currículo para atender a diferentes estilos, ritmos e níveis de aprendizagem. Isso envolve uma colaboração estreita com os professores, incentivando a diferenciação curricular e o respeito pelas características individuais dos alunos, **não deixando ninguém para trás**, como preconiza a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas – *vd. Projeto Educativo*, em https://www.escolahenriquemedina.org/documentosestruturantes/20221114_PEE.pdf

Concomitantemente, a ESHM tem vindo a operacionalizar uma avaliação culturalmente versátil, que reconhece as experiências e conhecimentos diversos dos alunos, na certeza de que a qualidade da avaliação é determinante para a equidade, a validade e a eficácia do processo educativo, tanto mais que a perceção dos alunos de que a avaliação é justa, relevante e criterial potencia o seu compromisso com o processo de aprendizagem – *vd. Referencial de Avaliação Pedagógica*, em https://www.escolahenriquemedina.org/criteriosaval/20221114_ReferencialAvaliacaoESHM.pdf

Finalmente, a ESHM tem procurado a sustentabilidade, alicerçada na autoavaliação e na monitorização dos processos.

Intervenientes

Todos os atores educativos são convocados a integrar as diferentes fases de melhoria em torno do Observatório de Qualidade da Escola (OQE) e da Equipa EQAVET.

Objetivos e metas

Assumem-se como objetivos do Projeto Educativo da ESHM:

- (i) melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e o sucesso escolar, atuando ao nível da eficiência da ESHM;
- (ii) melhorar a eficácia da ESHM, em termos da qualidade dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações sumativas internas e externas.

São metas para os Cursos Profissionais atingir uma taxa de desistência de 0% e uma taxa de sucesso (aprovação em todas as disciplinas/módulos) de 90%.

Atividades desenvolvidas

O combate às desigualdades, garantindo o sucesso para todos, de modo que ninguém fique para trás, surge como um esforço articulado e sustentável de corresponsabilização e de prestação de contas que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva – EMAEI – gere, em articulação com os conselhos de turma e as famílias, mobilizando todas as valências do Centro de Apoio à Aprendizagem, docentes, psicólogos, educadora social e terapeuta da fala. Desenvolvem-se assim programas de **Tutorias Interpares** e de **Pais Gestores Educacionais**, de **Escrita e Leitura Orientadas para o Sucesso**, a **Sala de treino de Métodos de Estudo**. O Núcleo de Apoio Educativo acautela o cumprimento do *Código de Conduta e Disciplina*. A escola oferece a **ocupação plena** dos tempos escolares dos alunos, **Salas de Estudo Específicas**, e aulas de **Português Língua Não Materna**.

As dinâmicas implementadas baseiam-se sempre em cinco condições de sustentabilidade: processo de referencialização; implementação do ciclo de garantia da qualidade; compromisso com uma visão curricular de escola; articulação entre todos os documentos de autonomia de escola; integração entre currículo-ensino-aprendizagem-avaliação-classificação.

O OQE acompanha e monitoriza as diferentes fases do ciclo de qualidade:

- (i) planeamento, tendo em conta o território e apostando na monitorização sistemática, na articulação com a vida da escola e na auscultação das diferentes vozes;
- (ii) implementação, com foco na melhoria da aprendizagem e na qualidade das redes de comunicação;
- (iii) avaliação, com base em processos abrangentes de recolha de dados e no rigor na sua análise;
- (iv) revisão, assegurando a melhoria contínua aos níveis organizacional, do desenvolvimento do currículo e da inclusão;
- (v) meta-avaliação, realizada no final de cada ciclo de quatro anos, permitindo a prestação de contas e o reajustamento do processo de monitorização, com vista a adequá-lo aos novos desafios.

Recursos e resultados

Os recursos são: docentes, psicólogos, educadora social, terapeuta da fala, auxiliares de ação educativa.

Resultados de equidade e inclusão são visíveis na percentagem de alunos que completaram o ensino profissional no período previsto de três anos: em 2018/19, 75%; em 2019/20, 90%; em 2020/21, 100%; em 2021/22, 93%; em 2022/23, 100%. O compromisso da ESHM com uma educação de qualidade **para** todos, **por** todos e **com** todos, foi selado no 3.º ciclo de avaliação externa, com a atribuição da menção «excelente» em todos os quatro domínios em avaliação.

O efeito das dinâmicas nos alunos do ensino profissional está em linha com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (EQAVET), ao nível das condições conducentes à melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema, promovendo a inclusão, através da:

- (i) conclusão da formação, com êxito e no tempo previsto para o ciclo, reduzindo o insucesso e o abandono escolar precoce;
- (ii) adaptação da oferta de formação a todos os públicos, incluindo os grupos desfavorecidos;
- (iii) resposta às novas necessidades do mercado de trabalho;
- (iv) empregabilidade e satisfação dos empregadores.

A escola obteve a renovação do Selo de Conformidade EQAVET, com avaliação no nível máximo - «consolidado» - em todos os critérios.

Para saber mais

- <https://www.escolahenriquemedina.org/>
- Braga, F.; Silva, J. & Ferreira, M. (2024). *A escola como organização e como instituição*
- *Liderança e sustentabilidade* in Palmeirão, C & J. M. Alves (Coord.). *A avaliação em interação*. Universidade Católica Editora.

2. Modelo ETHAZI

Escola: ETAP Escola Profissional – Caminha.

Designação da dinâmica: Implementação do modelo ETHAZI na ETAP Escola Profissional.

Domínio da inovação: Pedagogia, organização de espaços, agrupamento de professores e de alunos.

Arco temporal: Início em 2021/2022 e ainda em curso.

Descrição da inovação

O modelo de inovação educacional ETHAZI¹, implementado na ETAP Escola Profissional desde o ano letivo 2021/2022, centra-se na **aprendizagem colaborativa baseada em desafios intermodulares e interdisciplinares**. Neste modelo considera-se que a atividade educativa se desenvolve em contextos sociais e laborais específicos, exigindo-se da escola um contributo para a resolução de problemas reais da sociedade e das empresas.

Qual o papel da Direção da Escola?

Para que este modelo se implemente, as direções das escolas têm de estar abertas à mudança, criar condições para que as equipas pedagógicas trabalhem em conjunto, repensar e reconstruir os espaços educativos de acordo com as novas formas de trabalho e organização dos alunos.

Que metodologias pedagógicas são utilizadas?

Este modelo privilegia as metodologias de aprendizagem colaborativa baseada em desafios (ACBD), priorizando o desenvolvimento de competências transversais e a aquisição de conhecimentos socioculturais, científicos e técnicos.

O que é um desafio ETHAZI?

Os desafios ETHAZI, resolvidos em equipas de 4/5 alunos, apresentam características específicas, proporcionando experiências ativas e colaborativas que simulam situações da realidade laboral e social. Para um desafio ser resolvido as equipas devem seguir uma sequência de 11 etapas, onde os alunos são protagonistas e conscientes das suas necessidades de aprendizagem. Desenvolvem a autonomia, procurando o conhecimento necessário para cada etapa. Passam por um processo de divergência/convergência, tomam decisões, planeiam a ação, autorregulam-se e refletem para reconhecerem o progresso alcançado e identificarem áreas de melhoria (individuais e de equipa)³.

¹ ETHAZI é o acrónimo de *Etekin Handiko Zikloak*, na língua euskadi, que significa Ciclos de Alto Rendimento. É um modelo originário do País Basco, desenvolvido a partir do centro TKNIKA – Centro para a Investigação e Inovação da Formação Profissional, impulsionado e apoiado pela Vice Conselheira da Formação Profissional do Departamento da Educação do Governo Basco.

² Para mais informações, consultar <https://ethazi.tknika.eus/wp-content/uploads/sites/29/2021/05/reto-fp-euskadi.pdf>.

³ Para mais informações, consultar <https://ethazi.tknika.eus/wp-content/uploads/sites/29/2021/05/11-pasos.pdf>.

*Como se processa a avaliação dos alunos?*⁴

A avaliação é entendida numa perspetiva global de desenvolvimento pessoal, esperando-se uma evolução e transformação de cada aluno, numa lógica de melhoria contínua, esperando-se que este se torne cada vez mais autónomo e responsável por *aprender*. O acompanhamento do aluno é individual e há um *feedback* contínuo, permitindo compreender melhor o progresso e a melhoria alcançada por cada um e pela equipa.

O que muda no papel do professor?

O professor não trabalha mais sozinho (o *eu* dá lugar ao *nós*). As equipas docentes devem ser autónomas e planificar os desafios de forma colaborativa, organizar espaços e tempos, distribuir tarefas e responsabilidades. O professor assume papéis como dinamizador e/ou especialista, tutor/guia do processo de aprendizagem, fomenta a participação e a reflexão, cria e dinamiza momentos de *feedback*, podendo até ser um elemento *extra* da equipa de alunos.

O que muda no papel do aluno?

Neste modelo há um corte com o passado. Os alunos trabalham de forma individual e em equipa. São motivados a investigar e resolver problemas, a serem autónomos na procura e seleção de informação e de conhecimento, são estimulados para tomarem decisões individuais e de equipa. Refletem sobre o percurso realizado e estabelecem compromissos futuros de melhoria.

Resultados já alcançados

No ano letivo 2023/24, 7 das 8 turmas finalistas encontram-se a desenvolver as suas PAP seguindo a metodologia das 11 etapas do modelo. Das 15 turmas do Alto Minho do 10.º e 11.º ano, 13 estão a resolver desafios planeados para todo o ano letivo. Apesar da fase de implementação inicial, os resultados são promissores no que se refere à motivação dos alunos para *aprender*, ao sucesso escolar e ao desenvolvimento das competências transversais.

*O que se espera para o futuro?*⁵

Quanto às expectativas para o futuro, sabe-se que qualquer mudança apresenta desafios, sendo necessário tempo, o apoio da direção, o investimento em formação contínua e a colaboração entre os docentes para uma transição efetiva. Espera-se que esse modelo se torne referência para todas as turmas a curto/médio prazo. A partir da resolução dos desafios será possível criar produtos e serviços inovadores de valor acrescentado que poderão ser transferidos e aplicados em contexto real. Desta forma, o ensino profissional da ETAP conhecerá novos impulsos em termos de reconhecimento, valorização e procura.

⁴ Para mais informações, consultar <https://ethazi.tknika.eus/es/competencias-evaluacion/> e <https://ethazi.tknika.eus/wp-content/uploads/sites/29/2022/03/6-feedback-y-evaluacion-3600.pdf>.

⁵ Para mais informação consultar o Projeto Educativo da ETAP Escola Profissional, disponível em https://www.etap.pt/pdf/qualidade/PROJETO_EDUCATIVO_ODISSEIA_ETAP_2030.pdf.

3. Constrói o teu futuro

Escola: Escola Profissional Infante D. Henrique (EPIDH).

Designação da dinâmica: Constrói o Teu Futuro com a EPIDH – Concursos de Empreendedorismo.

Domínio da inovação: Pedagogia e interdisciplinaridade.

Arco temporal: Setembro/2022 a abril/2023.

Descrição da inovação

O projeto consistiu na criação de uma ideia de negócio na área da hotelaria e restauração com base nos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), incluindo plano de negócios, de canais digitais de divulgação do projeto, *pitch* em língua portuguesa e em língua inglesa, em formato vídeo, *pitch* por videoconferência perante os jurados, sessão de mentoria com profissionais da área empresarial e contactos com potenciais parceiros para implementação da ideia. Intervieram alunos das turmas do 3.º ano de Técnico de Restauração Cozinha/Pastelaria e Técnico de Restauração Restaurante/Bar.

Objetivos principais

Os objetivos do projeto eram:

- desenvolver a leitura, a escuta ativa, a compreensão e a expressão em contextos diversificados, em língua materna e em inglês;
- compreender os conceitos inerentes ao empreendedorismo e a sua aplicação eficiente (aprender para agir);
- implementar metodologias de projeto (conceber uma empresa e todo o seu percurso de construção/gestão);
- formar para a existência de dinâmicas de equipa eficazes, perfis de liderança e decisões de gestão eficazes;
- fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo;
- promover a autonomia, a autoavaliação contínua e a autorregulação consequente do trabalho;
- adquirir «aprendizagens essenciais» técnicas e socio-emocionais que educam para a vida profissional.

Passos dados

1.º passo: Integração na Edição do *Digital Innovation Challenge*, organizado pela *Junior Achievement Portugal*, integrado no Projeto *Skills For The Future*. Os desafios eram: Como reduzir o desperdício resultante do processo de manufatura? Quais os subprodutos ou resíduos, produzidos numa empresa de manufatura, que poderiam ser usados noutra indústria? Como convencer a sociedade a usar mais materiais e produtos reciclados?

2.º passo: Mentorias com um voluntário e trabalho em grupo com diversos professores, terminando com as apresentações *pitch* por videoconferência perante um Júri, que premiou as três melhores ideias.

3.º passo: Sessão sobre *Marketing Mix*, Técnicas de Apresentação e *Pitch*; os alunos apresentaram as ideias a mentores para os orientarem na elaboração de uma plataforma *Mural*.

4.º passo: Os alunos foram convidados a participar no programa «A Empresa da Jap», que é considerado uma *best practice* pela Comissão Europeia.

5.º passo: Constituída a equipa/miniempresa, os alunos, com o apoio do professor e de um voluntário, propuseram-se à ação: **criar** a logística de uma miniempresa, desenvolvendo um plano de negócios; **assegurar a gestão** de uma miniempresa e **analisar** a sua liquidação.

6.º passo: Realização de *webinars* de capacitação para o projeto: «Descoberta de Negócio usando o BMC» (Business Model Canvas); «Estratégia de Marketing e Comunicação para a Miniempresa»; «Viabilidade Financeira para a Miniempresa»; «Técnicas de Comunicação». O uso da ferramenta digital *Dreamshaper* possibilitou o empoderamento dos alunos com competências/perfis de cargos e lideranças. Esta capacitação permitiu adquirir conhecimentos multidimensionais para todo o percurso da logística empresarial.

7.º passo: Os alunos integraram este projeto inovador num nível superior de desafio: no projeto *The Challenge – Fundação La Caixa*, adaptando-o aos seus requisitos específicos. Nesta plataforma foi identificada a linha geral dos **5P (pessoas, planeta, prosperidade, paz, parcerias)** e o ODS específico, disponibilizado um link de acesso aberto ao site criado e que continha o projeto e o vídeo, tendo ainda sido elaborada uma ficha de metacognição com uma reflexão sobre o percurso. Esta participação teve grande reconhecimento pela qualidade e mérito das suas propostas inovadoras.

8.º passo: Participação no *Bootcamp* e concurso regional, o que possibilitou a aplicação prática das *skills* necessárias para enfrentar os desafios e dificuldades de uma gestão profissional de uma ideia de negócio/projeto, de forma a assegurar o seu sucesso. Esta iniciativa incluiu um evento de *networking*, *power talk* com uma empreendedora de sucesso; visita a duas empresas incubadas na Associação Nacional de Jovens Empresários, *team building*, um *workshop* «Como ter uma apresentação top», um treino do *pitch* e um evento final com a apresentação dos 15 projetos. Esta participação teve a montante uma apresentação aos alunos do programa *Generator* e uma palestra motivacional, inspirando e motivando os alunos através da partilha de uma história pessoal e profissional.

Todo o percurso desta ação em 8 passos resultou numa oportunidade pedagógica extraordinária.

Recursos

Além dos recursos habituais da escola, foram usadas as ferramentas digitais *Business Model Canvas*®, *Marketing Mix*®, *Dreamshaper*®, *Microsoft Teams*®, *Microsoft PowerPoint*®, *Prezzi*®, *Microsoft Sway*®.

Resultados principais

- O compromisso dos alunos no projeto, boas dinâmicas de equipa para a resolução dos problemas, ideias «fora da caixa», foco nas aprendizagens a adquirir e na formação em contexto de trabalho. Todos os alunos avaliaram o projeto como «*muito relevante*» para a sua formação profissional.

- O grau de satisfação nas avaliações do percurso e dos resultados foi **Excelente**. A avaliação nas diferentes fases do(s) projeto(s) evidenciou a qualidade dos processos e produtos e o grau de compromisso que permitiu uma autorregulação e a melhoria contínua, tendo sido alcançados todos os objetivos.
- Sob a orientação do prof. Luís Neves e com a colaboração dos profs. de Inglês, Português e Área de Integração foi possível um acompanhamento e monitorização em todas as fases.
- A aplicação de questionário *Forms*® permitiu avaliar a aquisição das «aprendizagens essenciais» previstas, tendo sido registados níveis elevados. Alunos e professores evidenciaram a qualidade da ação participativa, empreendedora e empoderadora, no quadro de uma atitude de aprendiz permanente.

Futuramente, seria interessante dividir os três concursos pelo 1.º, 2.º e 3.º anos para os alunos irem desenvolvendo competências empreendedoras ao longo do tempo, culminando num projeto mais forte.

Para saber mais

- <https://www.escprofinfantedhenrique.com.pt/>

4. Minigolfe para cegos

Escola: Agrupamento de Escolas José Estêvão (AEJE) – Aveiro.

Designação da dinâmica: Minigolfe para cegos: desenhar para quem não vê – um projeto com visão.

Domínio da inovação: Gestão curricular intercursos e turmas.

Arco temporal: 2016/2017.

Descrição da inovação

Embalado pelo querer sempre fazer mais pelos alunos, em particular pelos alunos do ensino profissional, o AEJE acolheu o desafio de proporcionar aos mesmos momentos de lazer e usufruto dos materiais disponibilizados pelo parceiro «Minigolfe da Costa Nova», no final do 1.º período do ano letivo de 2016/2017. Os equipamentos suscitaram nos alunos diferentes reações, particularmente nos alunos do curso profissional de Design de Equipamento, os quais se sentiram desafiados a verem os equipamentos «com outro olhar». O olhar do coração, aliado à sua sensibilidade, levou-os a quererem conceber um modelo de minigolfe para aqueles que não conseguem ver. O desafio era fazerem a primeira Prova Aptidão Profissional (**PAP**) **conjunta** do Agrupamento, daquele curso e associados com alunos dos cursos de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (GPSI), Química Industrial (QI) e de Apoio à Gestão Desportiva (AGD). Propuseram-se, em conjunto, criar e/ou adaptar as estruturas de minigolfe para pessoas cegas, construindo um percurso adaptado, desenhando e concebendo bolas e tacos adaptados, apresentando modelos com software informático que respondem aos desafios do jogo, concebendo e apresentando novas regras com um quadro competitivo adaptado à deficiência.

Metodologia e trabalho colaborativo

A conceção deste projeto permitiu a criação de uma equipa de trabalho com professores e alunos de todos os cursos profissionais de 3.º ano, bem como do curso de 2.º ano de Fotografia. A conceção do projeto foi partilhada, envolveu todos os intervenientes diretos, mas também os parceiros, que se empenharam em serem facilitadores do trabalho a desempenhar, bem como analíticos e construtivamente críticos, com *expertises* em algumas matérias mais específicas.

O projeto, integrador nas competências e nos saberes, chamou um conjunto vasto de docentes, das diferentes disciplinas, e um assistente operacional. Procurou-se:

- fomentar o trabalho em equipa através de projetos integradores de saberes de diferentes áreas disciplinares;
- consolidar o trabalho experimental focado no lazer e na vida quotidiana;
- propiciar aos alunos aprendizagens com sentido;
- desenvolver a capacidade de concentração e de execução das tarefas propostas;
- sensibilizar para o desenvolvimento de projetos para a pessoa com deficiência visual e para a deficiência em geral;
- contribuir para o desenvolvimento de estilos de vida saudável através de conhecimentos científicos;

- dinamizar e potenciar a inclusão de pessoas com visão reduzida;
- proporcionar aos alunos percursos de aprendizagens suportados em ferramentas de gestão;
- fomentar o sucesso educativo através de modelos pedagógicos diferenciados e focados no aluno.

Tecnicamente, o trabalho fundamentou-se na adaptação da estrutura do jogo de mini-golfe para o *handicap* visual, através da identificação tátil do percurso, adaptação do percurso à mobilidade reduzida, adaptação da bola e taco.

Por outro lado, o redesenho da bola foi feito com base nas potencialidades dos novos materiais, nomeadamente polímeros. A adaptação do taco foi feita com recurso a identificadores e sensores sonoros. Os alunos puseram mãos à obra e sob a orientação dos responsáveis pelas PAP, com a ajuda de um amigo crítico, cego, e com o apoio dos parceiros, o trabalho prático avançou com enorme esforço, dedicação, planeamento e organização de todos os alunos, sendo liderados por um dos alunos do Curso de *Design* de Mobiliário.

No que respeita à parte pedagógica, o projeto tornou-se num desafio ainda maior porquanto a articulação de alunos dos quatro cursos do 3.º ano para a apresentação de PAP conjunta constituiu, por si só, um verdadeiro e enorme estímulo, num Agrupamento onde nunca se tinha apresentado uma PAP conjunta entre vários cursos.

Os alunos envolvidos depararam-se com dificuldades acrescidas no âmbito da articulação do trabalho prático e da sua estruturação para a PAP final. Preocupou-os o papel de cada um, mas também o papel do coletivo. Os professores dos diferentes cursos fizeram um esforço acrescido em ajudar a delinear, planejar e conceber a apresentação final da PAP comum. O caminho conjunto de articulação de atividades e de organização modular dos cursos, apresentação e defesa da PAP coletiva e intercursos, primeira ao nível nacional, envolveu cinco alunos do curso de Desenho de Mobiliário, dois alunos do curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e dois alunos do curso de Técnico de Química Industrial.

Aberta ao público, a apresentação da PAP criou uma grande expectativa na sociedade aveirense e em particular na comunidade escolar, que se materializou numa forte presença de público no polivalente da escola no dia da apresentação, 10 de julho de 2017, tendo tido eco nas notícias locais. A seleção e a composição dos membros do júri para esta PAP coletiva revestiu-se da maior das importâncias, porquanto os seus carateres holístico e aglutinador também aqui se fizeram distinguir.

A apresentação da PAP foi repartida por duas partes:

- a primeira, constituída por uma encenação, demonstrou todo o percurso desenvolvido pelos alunos, onde cada um encenou algumas das atividades desenvolvidas. Salienta-se a presença de um ex-aluno da escola, cego, que praticou, demonstrando a praticabilidade, evidenciando de forma clara a sua satisfação;
- na segunda parte, os alunos responderam às questões colocadas pelos diversos elementos do júri e do público, não deixando nenhuma dúvida sobre o percurso e o desenvolvimento de cada aluno.

Recursos

Os recursos envolvidos foram orçamentados e passaram pela aquisição de madeira, do *green* para as pistas, de material eletrónico para os tacos e para os circuitos, de diferentes materiais para as bolas, entre tantos outros. Foi fundamental a existência de espaço físico para se construir e reconstruir e poder expor o que se fez, assim como a apresentação da PAP. Os recursos humanos já identificados foram o nosso maior investimento.

Resultados

O projeto obteve diferentes prémios e distinções, tem sido apresentada a metodologia de sala de aula ao longo destes anos, a última vez, em abril de 2023, na Universidade de Coimbra, na Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.

Este ano, 2023/24, os alunos de 3.º ano do Curso de Técnico de Desporto vão fazer uma PAP comum, com algumas bases neste trabalho e tendo como pressuposto o trabalho desenvolvido com os alunos do 1.º ciclo do AEJE.

Para saber mais

- Caderno Desafios, n.º 22, Cadernos de transformação, outubro de 2017, SAME – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- <http://www.aeje.pt>

5. Amar é agasalhar

Escola: Escola Profissional Magestil (EPMagestil) – Lisboa.

Designação da dinâmica: Projeto «Amar é Agasalhar».

Domínio da inovação: Projetos interdisciplinares e ligação à comunidade-cidade.

Arco temporal: De 1994 até à atualidade.

Descrição da inovação

No âmbito do seu Projeto Educativo, a Escola Profissional Magestil define um Plano de Intervenção Pedagógica para cada Ciclo de Formação a três anos, numa medida estratégica de adequação, reforço e consolidação de competências, através de projetos práticos, com vista ao desenvolvimento integral dos alunos.

A EPMagestil apresenta um modelo académico diferenciador, que se distingue pela sua capacidade de inovação pedagógica ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem e que promove a valorização do conhecimento aliando a teoria à prática, em desafios de aprendizagem que motivam os alunos a mobilizarem as suas capacidades e competências adquiridas para a resolução de desafios concretos.

Promover a cidadania ativa entre os jovens, através dos projetos e desafios académicos apresentados aos alunos, num diálogo transversal entre todas as matérias curriculares, é um princípio basilar na EPMagestil, que aposta num modelo *service-learning methodology*, colocando **o conhecimento e experiência adquiridos pelos alunos ao serviço da comunidade**. Formar técnicos competentes passa por formar cidadãos empreendedores.

Assim surge o projeto «Amar é Agasalhar».

Este projeto realiza-se no primeiro período letivo de cada ano escolar e consiste numa proposta de trabalho contextualizado e em interdisciplinaridade, apresentada a todos os alunos da Escola, encorajando um verdadeiro espírito de curso.

O projeto «Amar é Agasalhar» surgiu associado à ideia de levar algum conforto aos sem-abrigo da cidade de Lisboa. De umas mantas de retalhos a uns felpudos *edredons* em *patchwork*, foi muito fácil mobilizar a comunidade escolar e levá-la a envolver-se neste projeto, em que a escola fornece os recursos materiais, técnicos e tecnológicos, os alunos desenham e confeccionam os produtos e, em conjunto com os professores, vão entregá-los aos destinatários.

A par do pensamento técnico, a criatividade, o sentido ético e o espírito colaborativo, o projeto estimula a empatia e desenvolve a iniciativa nos jovens ao serviço da comunidade local. É um projeto em que a responsabilidade social deve ser entendida também como um exercício de capacitação profissional e ser promotora de integração e inclusão social na sociedade e no país.

Num trabalho constante de interdisciplinaridade e colaboração entre cursos, os alunos começam por pesquisar elementos temáticos, desenvolvendo ideias; aplicam metodologias, gerem os tempos e etapas, estabelecem interações, apresentam graficamente as propostas, materializam-nas em produtos reais e ainda promovem campanhas de sensibilização para as causas solidárias subjacentes. Replicando esta

iniciativa, atualmente todos os cursos profissionais que integram a oferta formativa da EPMagestil realizam este projeto com diferentes causas e propostas.

Objetivos principais

O projeto «Amar é Agasalhar» permite integrar os conteúdos curriculares em atividades práticas e na criação de produtos relacionados com as diferentes áreas de formação dos alunos, desenvolvendo a sua autonomia, espírito crítico, sentido ético e de responsabilidade. Ao integrar campanhas específicas de solidariedade nas atividades curriculares dos alunos, a Escola promove não só o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a sensibilização para questões sociais, proporcionando aos alunos uma perspetiva mais ampla do impacto positivo que podem ter na comunidade.

Entre os objetivos previstos considera-se o desenvolvimento de trabalhos contextualizados, o incentivo de parcerias com organizações reais, o desenvolvimento de trabalhos de apoio à comunidade, a sensibilização para causas sociais, a visibilidade dos trabalhos produzidos pelos alunos, o estabelecimento de parcerias criativas, o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo e competências de comunicação e exposição oral de projetos.

Atividades desenvolvidas e modo de realização: metodologias seguidas

No desenvolvimento do projeto os alunos organizam-se por fases:

- (i) primeira fase – pesquisa e construção dos materiais de sensibilização para a causa; os alunos são responsáveis pela informação a divulgar junto da comunidade escolar lançando, assim, a reflexão sobre a importância da diversidade e inclusão humana no mundo contemporâneo;
- (ii) segunda fase – criação de produtos e promoção da(s) campanha(s) de sensibilização para a recolha de produtos;
- (iii) terceira fase – apresentação presencial do projeto «Amar é Agasalhar» e das campanhas de solidariedade realizadas pelos alunos junto dos destinatários na EPMagestil e, sempre que possível, nas próprias Instituições;
- (iv) quarta fase – análise e registo dos resultados e entrega dos produtos criados e recolhidos às Instituições.

Resultados já alcançados

Desenvolver campanhas com o objetivo principal de criar uma ligação mais forte entre os alunos e a comunidade permite recolher informações que indicam que os estudantes percebem as metas como oportunidades de contribuir ativamente para a melhoria das condições da comunidade local. Os resultados são assim avaliados com base na aprendizagem dos alunos, na criação dos produtos relacionados com as suas áreas de formação e no impacto positivo gerado na comunidade, através do *feedback* das instituições beneficiadas, utentes e doadores/parceiros. Em cada projeto, 90% das metas são atingidas, com um aumento crescente a cada ano, na participação comunitária. As interações dos alunos indicam também um aumento no sentido da responsabilidade social e na perceção do papel ativo que desempenham na construção de uma comunidade mais solidária.

Para saber mais

- Sobre o projeto «Amar é Agasalhar»: <https://www.magestil.pt/articles/hXI2-OY6q>
- sobre este projeto no curso de Gestão: <https://www.g-360-projetos.com/proje-to-amar-e-agasalhar>
- Ashoka – vídeo sobre a Escola Transformadora onde há referências ao projeto: <https://www.ashoka.org/pt-pt/network-member/changemaker-school/escola-profissional-magestil>

6. Nova disciplina «Educação para o Novo Trabalho»

Escola: Escola Profissional de Aveiro.

Designação da dinâmica: Nova disciplina «Educação Para o Novo Trabalho».

Domínio da inovação: Pedagógico, curricular e organizacional.

Arco temporal: De 2021 até ao presente (em curso).

Descrição da inovação

O projeto de gestão curricular Educação para o novo Trabalho passou pelos seguintes passos:

- (i) criação de uma nova disciplina «Educação para o Novo Trabalho» (ENT) que integra aprendizagens essenciais das disciplinas que lhe deram origem, nomeadamente das componentes de formação sociocultural e científica e contemplam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- (ii) a revisão e redução da carga horária indicada para cada disciplina das componentes sociocultural e científica. No caso da componente sociocultural, a redução de horas por disciplina é comum em todas as matrizes curriculares propostas para cada curso. No caso da componente científica, a redução é diferente em função de cada curso, dada a especificidade desta componente em função de cada perfil profissional;
- (iii) esta nova disciplina encontra-se subdividida em duas, cada uma das quais associada a uma componente de formação: a **ENT1** está **associada à componente de formação sociocultural** e contempla um total de 635 horas; a **ENT2** está **associada à componente de formação científica**, com um total de 280 horas;
- (iv) a criação da nova disciplina não implica qualquer acréscimo de horas na matriz base, nem no total de horas previsto para as componentes sociocultural e científica, nem no total de horas da carga horária global. As horas afetas aos módulos de enriquecimento curricular propostos resultam de uma reafetação da carga horária dos módulos das disciplinas de origem, conforme previsto nos documentos curriculares específicos;
- (v) Na disciplina ENT1, estão definidos 25 módulos a desenvolver ao longo dos três anos de cada curso. Nesta disciplina, estão integrados 22 módulos das disciplinas de origem, a que foram acrescentados 3 módulos de enriquecimento curricular;
- (vi) no caso da disciplina ENT2, estão definidos 15 módulos, a desenvolver ao longo dos três anos de cada curso. Nesta disciplina, estão integrados 12 módulos das disciplinas de origem, e foram acrescentados 3 módulos de enriquecimento curricular;
- (vii) a avaliação dos módulos integrados na nova disciplina (ENT1 e ENT2), que pertenciam às disciplinas de origem, será realizada na nova disciplina;
- (viii) esta nova disciplina constitui-se como uma área transversal, de articulação disciplinar e natureza interdisciplinar, mobilizando os conhecimentos, as

atitudes e as capacidades das diferentes componentes de formação e disciplinas, com o objetivo de se cruzarem determinados conteúdos com as temáticas da «Educação para o Novo Trabalho» que identificámos.

Intervenientes e objetivos

Neste plano intervêm de forma muito participada:

- todo o *corpo docente*, nomeadamente através dos *Team Managers* de cada área de aprendizagem curricular que representam as áreas sociocultural, científica e tecnológica; todo o *corpo técnico* da equipa multidisciplinar, no qual estão representados todos os membros integrantes da equipa multidisciplinar de apoio à educação e inclusão, através dos representantes das áreas de integração, valorização e empregabilidade, e Inclusão, Tutoria e outros Apoios; os *apoiantes na educação* através da sua representante; os *alunos*, através dos representantes dos alunos dos cursos profissionais (dois do nosso polo de Sever do Vouga e dois dos alunos dos cursos desenvolvidos nas instalações Sede da escola);
- entidades parceiras na educação profissional, que participam, de forma muito regular, em toda a atividade levada a cabo pela escola. Seja na preparação de cada ciclo de formação, ao nível do contributo para o melhor perfil profissional dos alunos, seja na colaboração no decorrer da formação e ainda nos períodos destinados à formação em contexto de trabalho, quer em tudo o que são iniciativas que contribuem para a consecução mais alargada possível das aprendizagens essenciais, associadas ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Toda a organização curricular, desenvolvimento e avaliação resulta da articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, tendo por base as dez áreas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as competências inscritas no Perfil Profissional de cada curso profissional. Esta articulação curricular visa transpor as barreiras existentes na aprendizagem e promover as relações centradas na aprendizagem de todos e de cada um dos alunos, através da criação de produtos de aprendizagem onde os diferentes contributos se juntam.

A metodologia central de todo o modelo de ensino-aprendizagem está assente num planeamento integrado do Ensino, da Aprendizagem e da Avaliação. No começo de cada época letiva, cada Conselho de Equipa define um Tema-Problema para desenvolver de forma transversal em cada semestre, com a participação de todas as disciplinas e UFCD.

Cada Tema-Problema dá lugar a uma Situação Integradora de Aprendizagem (SIA), que se decompõe em produtos intermédios de aprendizagem que conduzem a um produto final, aquando da sua conclusão.

O processo de avaliação acompanha todo o processo integrado do desenvolvimento do currículo, com a participação de todos os envolvidos.

Vantagens e resultados

Vantagens da implementação deste projeto:

- a diminuição da segmentação disciplinar e modular que, nas componentes sociocultural e científica, não se mostra particularmente vantajosa para a

aprendizagem dos alunos da Escola Profissional de Aveiro, cujo perfil exige uma aproximação diferente ao trabalho que os espera no final do curso respetivo;

- a possibilidade de desenvolvimento de temas-problema mais abrangentes, dada a possibilidade de desenvolver um trabalho mais prolongado por força da carga horária prevista para a disciplina e módulos associados;
- a proposta das temáticas nucleares e dos módulos de enriquecimento curricular resulta de um trabalho prévio e conjunto, desenvolvido junto de diversos agentes como: os Sindicatos, algumas Entidades Patronais e a Autoridade para as Condições do Trabalho;
- a facilidade no maior envolvimento dos parceiros socioprofissionais, designadamente as entidades de acolhimento, em conjunto com os professores responsáveis pela disciplina, no desenvolvimento e avaliação das atividades de aprendizagem;
- a promoção de um maior ajustamento das competências trabalhadas, de acordo com as exigências presentes e das perspetivas futuras das entidades empregadoras;
- a participação na construção de modelos de educação-formação mais capazes de responder às necessidades colocadas à «nova economia» / «novo trabalho», pós-pandemia.

Além disso, o projeto:

- facilita o trabalho colaborativo e cooperativo das diferentes equipas pedagógicas;
- facilita o trabalho colaborativo e cooperativo dos alunos;
- facilita a adoção de metodologias mais benéficas para aprendizagem ativa dos alunos.

Para saber mais

- https://www.youtube.com/watch?v=OzicKh3_lPg
- https://epa.boit.trustit.pt/multimedia/4ficheiros/epa_plano-de-inovacao_signed_1.pdf
- https://epa.boit.trustit.pt/multimedia/4ficheiros/plano-de-inovacao-2022_2025_comp.pdf
- bit.ly/3w6MCmu

7. Projeto SER

Escola: Escola de Comércio de Lisboa (ECL).

Designação da dinâmica: Projeto SER.

Domínio da inovação: Gestão curricular flexível, criando uma nova «disciplina agregadora».

Arco temporal: De 2019 até à atualidade.

Descrição da inovação

O Projeto SER é um projeto de inovação educativa que, rompendo com a organização escolar tal como sempre foi vista, preconiza a flexibilização da gestão curricular, apresentando novas estruturas que organizam o trabalho educativo.

Apesar de desde sempre se apostar em pedagogias ativas e diferenciadoras para o desenvolvimento integral do aluno, decidiu-se em 2016 ir mais longe, fruto de leituras como *Há uma Brecha no Dique: Horizonte 2020*, da Fundação Manuel Leão, assim como de mobilidades Erasmus+ que se estavam a realizar em países como a Finlândia ou regiões como a Catalunha, onde se desenvolviam inovações pedagógicas que foram essenciais para criar a confiança necessária para o salto que se iria efetuar. Ali vimos que era possível e que outros estavam a alcançar o almejado: uma escola que não pode continuar a ser igual para todos, mas antes uma escola verdadeiramente democrática onde todos têm lugar e todos sentem que têm voz; a escola como uma cidade a construir, não só como um espaço de formação, mas um espaço de exercício de cidadania, de relação e comunicação com a comunidade, espaço que se traduz em emancipação pela oportunidade de participação, de envolvimento dos jovens em saberes diversos, de construção da justiça e do bem comum (Correia, 1998).

Regressando das mobilidades Erasmus+, foi proposto com entusiasmo à equipa de professores um projeto piloto, que previa o trabalho com duas qualificações. No entanto, a resposta da comunidade docente foi surpreendente: não podíamos realizar este projeto unicamente com duas qualificações, pois todos queriam estar envolvidos e acreditavam que o caminho era por aqui – seria necessário iniciar esta inovação pedagógica com todas as qualificações de 1.º ano dos cursos profissionais (10.º ano). Não se podia esperar mais! É claro que as dificuldades surgiram, no entanto, numa escola democrática, o processo de disrupção é vivido por todos como uma decisão, que embora coletiva, é acima de tudo individual, característica fundamental para o sucesso de qualquer inovação educativa.

O Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular – AFC, do Ministério da Educação, veio a oferecer a oportunidade única de se efetuarem as alterações perspectivadas, dentro do quadro legal necessário, proporcionando o acompanhamento e apoio regular do trabalho desenvolvido por parte de uma equipa técnica variada, assim como a possibilidade de uma maior capacitação, através de encontros da rede de escolas AFC e da partilha de boas práticas. A escola integrou, assim, o projeto piloto de AFC, juntamente com as restantes escolas profissionais do Grupo Ensinus.

No final de 2016-2017 estava a iniciar-se o processo de transformação educativa com a colaboração da Reimagine Education (RE), de acordo com a metodologia RIEDUSIS, envolvendo os diferentes *stakeholders* da ECL, desde os promotores, Grupo Ensinus e Confederação de Comércio e Serviços de Portugal, a Encarregados de Educação, parceiros, alunos e colaboradores, e com base em documentos internacionais

e nacionais, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, chegámos ao nosso perfil de aluno, os nossos **cinco C**, um Perfil de Pessoa que prepara para os desafios da sociedade do século XXI, desejando que os alunos se tornem Pessoas **Conscientes, Colaborativas, Competentes, Comprometidas e Criativas** – para o professor acrescentámos um A de **Apaixonado**. Este perfil de pessoa, além de trabalhar o perfil profissional referente a cada qualificação, aposta no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores fundamentais num mundo onde a adaptabilidade e a colaboração são as palavras de ordem. O foco da aprendizagem inspira-se num perfil humanista, centrado em valores de respeito por si e pelo outro, numa procura constante de novos conhecimentos e de novas soluções.

Processo

Iniciou-se, assim, o trabalho com sete turmas de 1.º ano de qualificações diferentes, cerca de 170 alunos, em que o processo de aprendizagem foi organizado através de equipas de trabalho, que são estruturadas por duas ou três qualificações com maior proximidade profissional, criando a **Área Projeto**, uma «disciplina» agregadora da qual fazem parte os módulos de Área de Integração e as UFCD das componentes tecnológicas dos Planos de Formação das qualificações agregadas. Esta alteração pressupõe uma perspetiva de «profissionalismo interativo», que incorpora a proposta de organização da escola por «equipas educativas», definidas por Arturo de la Orden (1969, citado por Formosinho & Machado, 2008).

Em 2019, foi submetido para aprovação o primeiro Plano de Inovação (PI) ao Ministério da Educação, o qual consubstancia o Projeto SER, ao abrigo da portaria 181/2019 e que, no âmbito da AFC, possibilita a implementação de uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares base. Os eixos fundamentais são:

- a gestão curricular contextualizada, que aposta na missão educativa já abordada – a definição do perfil de aluno;
- os recursos, que se pretendem flexíveis, ou seja, espaços que permitam uma nova organização da aprendizagem, tendo em conta o tipo de trabalho a desenvolver, munidos de mobiliário, equipamentos e tecnologias adequadas, nomeadamente laboratórios pedagógicos para cada uma das qualificações;
- atividades que preconizam uma relação entre pares, aluno, professor e o meio envolvente, numa metodologia de aprendizagem que apela à resolução de problemas reais, à planificação conjunta dos tempos escolares e ao trabalho interdisciplinar e, preferencialmente, transdisciplinar.

O aluno deixa de ser um recetor de conhecimentos, para ser o construtor da sua aprendizagem, apoiado na cooperação de todo o grupo, que é chamado a agir e a construir o seu conhecimento a um nível mais exigentes. Os espaços são desenhados para o desenvolvimento de projetos integradores através da Área Projeto, assentando, sempre que possível, em impactos positivos para a comunidade.

Resultados

Igualmente fundamental é a avaliação do processo e do impacto e, para tal, não só se vai monitorizando o desempenho dos alunos, como a própria inovação pedagógica. Esta avaliação é realizada anualmente, partindo da observação externa, pela equipa RE, a qual apresenta um relatório com os pontos fortes e a melhorar.

São, ainda, implementados inquéritos bianuais aos alunos, aos seus encarregados de educação e professores, para reflexão e ajuste das práticas e das estratégias adotadas, numa perspetiva de melhoria ação-reflexão.

Por último, mas não menos importante, cumpre avaliar os impactos que as metodologias pedagógicas desenvolvidas surtiram nos alunos. A primeira avaliação do perfil de saída foi realizada em 2023, e será efetuada no final de cada ciclo formativo, comparando os alunos à entrada e saída. Atualmente esta avaliação é feita através de uma parceria com o Instituto Superior de Gestão, garantindo a sustentabilidade do estudo. Aliás, nada teria sido possível sem as inúmeras parcerias da ECL, as quais, quando não absorveram os custos totais, mitigaram os mesmos substancialmente (ex.: as diferentes empresas de treino, como o ECL restaurante ou a ECL cozinha).

Em 2021 efetuou-se ainda um estudo científico ao Projeto SER que mostra os ganhos significativos da comunidade escolar, nomeadamente em termos de melhoria das aprendizagens, de reconhecimento e confiança por parte de alunos, encarregados de educação e professores e de surgimento de uma nova cultura profissional, assente na interação e colaboração entre pares, a qual reflete uma comunidade de aprendizagem. Resta dizer que o trabalho que está a ser desenvolvido nunca poderia ter frutos sem a aposta na capacitação dos professores, através de formação constante ao longo do ano e de experiências e partilhas de boas práticas, em rede, quer a nível nacional, quer internacional.

- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). *The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* American Educational Research Journal, 31, n. 3, 453-479.
- https://escolacomerciolisboa.pt/featured_item/o-nosso-projeto-ser/
- Azevedo, J. (2016). *Há uma Brecha no Dique*. Fundação Manuel Leão.
- <https://sibec.congressos.blancuerna.edu/en/home/>
- <https://afc.dge.mec.pt/node/319>
- <https://reimagine.education/>
- <https://reimagine.education/como-lo-hacemos/>
- <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Orden, Artur de la (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid: Editorial Magisterio Español, S.A. in Formosinho, J. e Machado, J. (2008). *Curriculum e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.º1, 5-16.
- https://escolacomerciolisboa.pt/featured_item/ecl-na-rtp/
- <https://escolacomerciolisboa.pt/certificacao-eqavet/>
- <https://escolacomerciolisboa.pt/wp-content/uploads/Relatorio-de-Avaliacao-Externa-do-Perfil-de-saida-dos-Alunos-2020-2023.pdf>
- <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/12580>
- <https://www.facebook.com/escolacomerciolisboa/posts/pfbidoiLMf6QD98P-5FKr9QKNov1ZtHkL4QDoyEXc3Kqe2CU9KfZzFZAUYeuF6nNdcCuKscl>

8. Projeto Carreira

Escola: Escola Técnica Profissional da Moita (ETPM).
Designação da dinâmica: Programa «Projeto Carreira».
Domínio da inovação: Pedagogia e interdisciplinaridade.
Arco temporal: Início no ano letivo 2016/2017.

Descrição da inovação

A construção de um projeto de vida/carreira é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e que implica sucessivas transições. Os alunos recém-chegados à ETPM deparam-se, na sua maioria, com a primeira grande transição em relação ao contexto educativo, correspondente ao último ciclo da escolaridade obrigatória, que implicou uma tomada de decisão quanto à modalidade de ensino e saída profissional a prosseguir. Novos desafios se colocam, e, como tal, a equipa pedagógica multidisciplinar e o aluno definem e tomam as decisões sobre os caminhos a percorrer para a construção de projetos de vida/carreira individuais, conscientes, flexíveis e passíveis de mudança, elevando a capacidade de escolha/ação de cada aluno, a sua autonomia e as suas expectativas quanto ao seu futuro, escolar e profissional. Assim, desenvolveu-se o programa «Projeto Carreira», que permite a construção de um perfil global de aluno capaz de responder/antecipar os desafios atuais e prospetivos, promovendo o seu sucesso escolar/pessoal.

O «Projeto Carreira» de cada aluno é composto por diferentes processos, desde o conhecimento da oferta formativa que o leva à efetivação da matrícula, passando pela integração, vivendo o ciclo formativo orientado pelo processo de Tutorias, culminando na promoção para a transição dos alunos para a vida pós-escolar, acompanhando e vinculando os diplomados na fase inicial após a conclusão do curso.

O processo mais prolongado consiste nas Tutorias de Turma, envolvendo todos os grupos de aprendizagem, sendo o momento/oportunidade de excelência para a exploração do autoconhecimento, autorregulação e autoeficácia e para o desenvolvimento das competências transversais do Perfil dos Alunos da escola.

Nas Tutorias de Turma não se pretende ter ainda mais projetos/atividades, mas sim dar corpo ao que se faz na área técnica e científica e ao que se vive no dia a dia no contexto educativo. Um processo co-construído com a comunidade escolar dota os alunos de conhecimentos em ferramentas de gestão e planeamento importantes para o seu crescimento enquanto estudantes e, posteriormente, profissionais da sua área de formação. Deste modo promove-se a aquisição de competências enumeradas acima, no âmbito do planeamento, organização, reflexão e monitorização, a interiorização dos conceitos de «projeto» e «gestão de carreira» e a construção de «Projetos de Carreira» alinhados com etapas de desenvolvimento vocacional.

Objetivos principais

São objetivos principais deste projeto: promover um maior conhecimento de cada aluno por parte da equipa pedagógica, no sentido de o orientar para opções conscientes e consistentes ao longo do seu percurso formativo; promover uma maior capacidade de autorregulação de cada aluno.

Tem como meta diminuir a taxa de absentismo e aumentar a taxa de conclusão dos ciclos formativos.

Metodologia

Um exemplo concreto da metodologia adotada: no início da semana, segunda-feira, existe tempo para se planear o que se irá fazer (individualmente e enquanto turma) e, no final da semana, para fazer o ponto de situação face aos objetivos previstos (permitindo ao aluno avaliar e rever e ao Tutor de Turma monitorizar e apoiar).

Os alunos dinamizam/participam na organização de situações de aprendizagem com outros alunos/turmas para responder a um desafio/problema que surge na comunidade educativa (Assembleias de Alunos), mas também no planeamento de situações de aprendizagem externas (por exemplo, visitas de estudo), nomeadamente no que respeita às questões – o quê, porquê, quando, onde, como, com quem –, e desta forma desenvolvem competências específicas e esperadas para cada área disciplinar, ao mesmo tempo que desenvolvem competências como a Comunicação e Colaboração, o Pensamento Crítico e a Resolução de Problemas.

Avaliação pedagógica

A autoavaliação, individual e de grupo-turma, é realizada pelo menos uma vez por período. A preparação do Conselho de Turma é desenvolvida pelos alunos, com o apoio do Tutor de Turma, que apresenta à equipa pedagógica o Plano de Melhoria para o período seguinte, isto é, o nível de desempenho esperado em cada competência do perfil dos alunos ETPM, com os respetivos exemplos concretos que o justificam e as ações a desenvolver.

O aluno, mensalmente, no âmbito das tutorias de turma, realiza uma autoavaliação individual e de grupo, relativamente ao desenvolvimento das competências transversais do perfil dos alunos. Para cada uma das competências, o aluno posiciona-se de acordo com os critérios de desempenho, suportando a sua reflexão com evidências, através do seu e-portefólio. A partir da autoavaliação do grupo-turma, constrói-se uma proposta de Plano de Melhoria, sendo apresentado aos professores do Conselho de Turma, que o enriquecem com *inputs* que decorrem da sua avaliação global. A versão final do Plano de Melhoria é apresentada pelos alunos responsáveis ao grupo-turma, com o apoio do tutor de turma, e é o instrumento que desencadeará os projetos integradores ou atividades específicas em determinadas áreas disciplinares durante o período seguinte.

Resultados

A promoção de novos ambientes de aprendizagem responde à necessidade que foi sentida, nos processos participativos gerados, de acolher e potenciar novas metodologias de ensino e aprendizagem, e o espaço da sala de aula foi dividido em quatro espaços de aprendizagem diferentes: «Apresentação», «Partilha e Colaboração», «Investigação», «Desenvolvimento e Criação», recorrendo-se às novas tecnologias.

A implementação do Programa «Projeto Carreira» tem revelado impactos positivos. Os relatórios de monitorização mensais, analisados em conjunto com os tutores, demonstram um aumento da taxa de aprovação modular e uma maior eficiência no controlo e monitorização dos parâmetros de progressão escolar. Tem-se verificado um aumento da percentagem de alunos da escola que concluíram o ensino profissional em três anos. De acordo com os dados da Estatísticas do Ensino Secundário dos Cursos Profissionais, a escola obteve uma melhoria de 20 pontos percentuais entre o

ano de 2018 e 2021, passando de 51% para 71%, respetivamente (informação disponível em: <https://infoescolas.medu.pt/Secundario/>; acesso em: 09/02/2024).

De acordo com os relatórios de autoavaliação anuais, verificou-se uma taxa de aprovação modular média anual, no ano letivo 2019/2020, de 81,5%, evoluindo para 89% no ano letivo seguinte (2020/2021) e para 92% para o ano letivo 2021/2022, culminando no ano letivo 2022/2023 com uma taxa de 92,2%.

Para saber mais

- <https://escolaprofissionalmoita.com/>

9. Projeto *Butterfly*

Escola: ETAP – Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal.

Designação da dinâmica: Projeto *Butterfly*.

Domínio da inovação: Pedagogia e Organização Escolar.

Arco temporal: 2021/2024.

Descrição da inovação

O projeto «*Butterfly*» é desenvolvido na ETAP com o apoio da Universidade Católica Portuguesa, e visa contribuir para a inovação pedagógica da escola. Procura-se, em parceria (docentes especialistas no projeto/supervisores e docentes novos no projeto perfazendo setenta e sete formadores e cerca de quinhentos alunos), desenvolver modelos de aula onde se envolvam os formandos no processo de ensino/aprendizagem. Através de um trabalho colaborativo prevê-se a criação de referenciais que sustentem as abordagens utilizadas nas aulas e deseja-se que haja uma metamorfose das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos e que este envolvimento contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho/escola, através de experiências diferenciadas, de carácter formal ou informal, tal como preconizado com o projeto «*Butterfly*».

Perante um cenário educacional onde persiste uma «cultura de retenção», é urgente passar de um paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem. A escola passa a ser um meio para a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências, habilidades e sentimentos. Como tal, a educação deve moldar-se ao contexto contemporâneo, responsabilizando-se pela promoção da reflexão sobre o que é ou não adequado, tendo em conta o meio em que vive o aluno (Gonçalves *et al.*, 2022).

Portugal tem feito progressos no que concerne ao combate ao abandono escolar e, de acordo com os dados apresentados pelo serviço estatístico europeu, em 2022, a taxa de estudantes que não completam o ensino secundário, em Portugal, está nos 6%. Para isso, provavelmente, contribuíram as iniciativas, projetos e planos de promoção do sucesso que têm vindo a ser implementados.

Objetivos

O projeto «*Butterfly*» pretende que haja uma mudança intencional, voluntária e deliberada, que se adote uma nova cultura que conduza à produção de mudanças pedagógicas inspiradas nos valores da organização, ajudando a concretizar os objetivos do seu projeto educativo.

O projeto «*Butterfly*» não pretende ser uma alteração pontual, mas um processo endógeno que promove experiências inovadoras que inspirem os envolvidos, sirvam de exemplo para que ocorra a sua apropriação criativa e que contribuam para o desenvolvimento das competências dos alunos, constantes no perfil do aluno à saída do ciclo de formação da ETAP.

Intervenientes e processo

No projeto «*Butterfly*» foi envolvido inicialmente um conjunto de dez docentes de diferentes áreas curriculares. Com este grupo e sob a orientação da direção pedagógica foram dinamizadas várias sessões, onde se analisaram questões/situações previamente preparadas. Estes docentes foram considerados especialistas no projeto e apelidados de **padrinhos**.

Posteriormente juntaram-se dez novos docentes ao projeto, ficando cada um deles sob a supervisão de um padrinho. Após um período de aculturação que envolveu a realização de sessões conjuntas (in)formais entre padrinhos e docentes novos no projeto (**afilhados**), foi iniciada a fase piloto do projeto. Durante esta fase, em parceria, padrinhos e afilhados trabalharam de forma colaborativa na implementação do projeto. Criaram-se referenciais que, através de evidências científicas, sustentam as abordagens utilizadas nas aulas. Durante várias sessões, padrinhos, afilhados e direção pedagógica partilharam as suas experiências, discutiram os suportes e propuseram alterações ao modelo de aulas.

Finalizada a fase piloto, realizaram-se novas sessões de **aculturação** onde emergiram novos docentes no projeto. A partir de setembro de 2023, a aplicação deste modelo passou a ser transversal a todos os módulos dos cursos profissionais. Durante o ano letivo 2023/2024, estudar-se-á a aplicação também à Academia de Formação (formação para adultos).

Resultados

Neste momento, o resultado do projeto assume-se como o elemento orientador da abordagem modular na prática letiva, pretendendo-se que o projeto *Butterfly* seja adotado por todos os formadores da ETAP.

Para avaliar os resultados foi criado um plano de monitorização e avaliação que tem em conta duas dimensões, a dos docentes e a dos alunos. Na dimensão docente pretende-se aferir promoção ao nível da motivação, pensamento reflexivo, colaboração, relação com os alunos, utilização de metodologias ativas e trabalho de competências profissionais / transversais. Na dimensão dos alunos pretende-se aferir melhorias ao nível da motivação, envolvimento e nível de indisciplina.

Para saber mais

- <https://www.etap.edu.pt/>
- <https://www.etap.edu.pt/projects>

10. Organização de horários em ciclos de três semanas

Escola: Escola Profissional do Fundão.

Designação da dinâmica: Operacionalização de horários escolares em ciclos de três semanas.

Domínio da inovação: Organização de horários escolares.

Arco temporal: Iniciou-se no ano letivo 2022/2023.

Descrição da inovação

As dinâmicas de aprendizagem associadas à componente tecnológica dos Cursos Profissionais, particularmente em áreas formativas com iminente cariz oficial, exigem que as atividades pedagógicas decorram durante períodos temporais que raramente se adequam a uma hora, manhã ou mesmo um dia completo. Surge, assim, a necessidade de proporcionar às equipas pedagógicas uma estruturação de horários letivos semanais cuja composição e dimensão temporal, para responder às necessidades formativas, se assumam como flexível. O propósito inovador que se apresenta passa por, nesta tipologia de ensino, concretizar horários em ciclos de três semanas, de forma a congregar necessidades de aprendizagem, utilização de recursos espaciais, equipamentos e ferramentas oficiais e operacionalização e gestão de recursos humanos. Sistemicamente, a inovação proposta consiste na construção de horários, para cada turma de cada curso, em ciclos de três semanas, sendo que numa das semanas se considera maioritariamente a Componente Tecnológica e nas outras duas se congregam, também maioritariamente, as componentes sociocultural e científica. Desta forma, cada um dos três anos de cada curso assumirá uma semana de componente tecnológica de forma cíclica.

Num processo de segmentação apresentam-se, e procura-se a explicação, de variáveis que contribuem para este entendimento, nomeadamente:

- (i) cargas horárias letivas, por componente, para cada ciclo formativo;
- (ii) utilização de recursos espaciais, materiais e humanos;
- (iii) gestão de cargas horárias modulares;
- (iv) equilíbrio formativo de ensino profissional com foco em resultados de aprendizagem.

Organização e objetivos

A nível macro nas cargas horárias letivas para os Cursos Profissionais identificam-se 1500 horas para as componentes sociocultural e científica e entre 1000 e 1300 horas para a tecnológica. Em termos de calendário escolar e independentemente da forma como cada escola organiza a FCT, o resultado aponta para uma lógica que compreende entre 32 e 35 semanas de atividade letiva pedagógica em contexto presencial de escola. O objetivo é construir um horário escolar em que em duas semanas se maximiza o número de horas das componentes sociocultural e científica e, porque a razão entre as componentes não se aproxima de um terço, imputar ainda a essas semanas horas de unidades curriculares que apesar de pertencerem à componente tecnológica assumem um cariz teórico. Na terceira semana, o foco curricular centra-se na componente tecnológica e, de acordo com a experiência, equilibra-se com duas horas de Área de Integração, para um acompanhamento do currículo com a temática

da atualidade, e duas horas de Educação Física, com o objetivo de promoção constante de hábitos de vida saudável.

Objetivos e recursos

Os diversos recursos de cada escola para a realização da Componente Tecnológica exigem, habitualmente, uma gestão complexa. Considerando que em cada semana apenas uma das turmas de cada curso ocupa o espaço oficial, os docentes passam a acompanhar dedicadamente essa turma e, simultaneamente, não se determina a necessidade de garantir a organização dos espaços e equipamentos para outras turmas. Deste modo, os trabalhos de aprendizagem desenvolvem-se num ambiente mais colaborativo, com aprendizagens mais significativas, permitindo que as tarefas que exigem tempo sequencial passem a ser concretizadas. De uma forma pragmática, o *start/stop* de atividades letivas que habitualmente exigem o fardar e desfardar, higienização e, caso não concluídos os trabalhos, desmontagens e arrumação, não são condicionados, pois todos os recursos são alocados a uma turma durante uma determinada semana.

Outro domínio associado centra-se no facto de habitualmente os módulos da Componente Tecnológica assumirem a duração de múltiplos de 25 h. Perante esta organização de horários pode-se alocar a cada semana prática um módulo, possibilitando não só que a sua leção seja efetivada na íntegra durante uma semana, mas também que se proceda a avaliação de forma sistémica.

Paralelamente, a abordagem ao modelo pedagógico baseado em Resultados de Aprendizagem é também favorecida. Naturalmente, a implementação de momentos de maior dimensão temporal de desenvolvimento de atividades práticas permite: a progressão em diferentes ritmos; operacionalizar conteúdos em ambientes próximos do contexto real; desenvolver competências de planificação; a resolução de problemas; o de trabalho em equipa e a comunicação. Além disso, fomenta a capacidade de resiliência, flexibilidade e curiosidade do aluno, estimula o seu pensamento criativo e, seguramente, permite que se deem passos para uma verdadeira aprendizagem ao longo da vida, num claro contributo para alcançar as áreas de competências constantes do Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória.

Resultados alcançados

Na Escola Profissional do Fundão, a implementação de horários cíclicos de três semanas foi objeto de vários momentos de reflexão de toda a equipa docente. Os alunos desde o início valorizaram a sua integração e evidenciam um forte sentido de pertença. Os docentes reinventaram modelos de desenvolvimento de atividades letivas que aproximaram os domínios teóricos e práticos. Hoje seria muito complexo regressar a um modelo semanal. À Direção Pedagógica da escola compete a complexa responsabilidade de desenvolver todas as dinâmicas à regular construção de horários, bem como a sua disseminação por toda a comunidade educativa. Globalmente os resultados, ainda que apenas mesurados qualitativamente, demonstram um extraordinário índice de apropriação e satisfação.

Para saber mais

- escola@epfundao.edu.pt

11. Projeto Interturmas

Escola: Escola Profissional de Imagem (EPI) – Lisboa.

Designação da dinâmica: Projeto Interturmas.

Domínio da inovação: Pedagogia e organização escolar.

Arco temporal: em vigor desde 2014, tendo sido reformulado há cinco anos.

Descrição da inovação

O Projeto Interturmas enquadra-se na Formação em Contexto de Trabalho (FCT) do 2.º ano (3.º período) e tem como objetivo a concretização de um projeto real, desenvolvido com base no trabalho em equipa numa dinâmica de interligação de áreas de competência, num contexto profissional. É uma dinâmica interdisciplinar e interturmas.

Inserido no projeto pedagógico da EPI, o Projeto Interturmas pretende dotar os alunos de um conjunto de competências, tais como:

- (i) a capacidade de desenvolver um processo criativo no seio de uma equipa multidisciplinar, experimentando várias linguagens criativas;
- (ii) a capacidade de estabelecer relações de trabalho no seio de uma equipa multidisciplinar, identificando várias linguagens e especificidades técnicas, consideradas pelas áreas criativas como fundamentais para o exercício da profissão;
- (iii) promover a aplicação das competências técnicas e desenvolver as competências inerentes ao Perfil do Aluno EPI.

Os projetos desenvolvidos são essencialmente **campanhas de comunicação multimeios**, que respondem a solicitações de entidades sem fins lucrativos ou a solicitações vindas da própria escola.

Intervenientes

Integra todos os alunos das turmas do 2.º ano dos cursos profissionais – entre 6 ou 7 turmas, cerca de 120 a 140 alunos.

Deixa de existir a unidade turma / curso, sendo formadas equipas multidisciplinares de alunos em que cada equipa integra alunos de todos os cursos envolvidos. A divisão de alunos por cada equipa é da responsabilidade do Coordenador de Curso e do Orientador Educativo de Turma.

Operacionalização

O espaço escola transforma-se em local de trabalho a 3 níveis: espacial, temporal e organizacional. As salas de aula são adaptadas para receber equipas de trabalho; o dia deixa de se reger pelo horário letivo habitual e adquire a dinâmica de um dia de trabalho; os alunos trabalham enquadrados numa estrutura de equipa que segue o modelo das empresas nas áreas criativas.

Cada equipa é constituída por cerca de 14 alunos dos diferentes cursos da EPI e por dois gestores de projeto, constituídos por um docente de uma componente técnica e por um da componente sociocultural ou científica.

O Projeto Interturmas tem a duração de **7 dias**, inseridos no calendário letivo do 3.º período, estando planeado da seguinte forma:

Calendarização	Duração	Tarefas
1.ª semana	1 dia	Apresentação do projeto às turmas; constituição das equipas; passagem do <i>briefing</i> do trabalho; análise do <i>briefing</i> ; início do desenvolvimento do projeto.
	1 dia	Atividade exterior com atividades desportivas em equipas (conforme constituição anterior) e de reforço do trabalho em equipa.
2.ª semana	2 dias	Desenvolvimento do projeto de acordo com a planificação específica de cada equipa; entrega do dossiê de projeto e dos produtos elaborados.
3.ª semana	2 dias	
4.ª semana	1 dia	Apresentação das propostas ao júri.

Áreas de competência

A desenvolver de acordo com o Perfil do Aluno EPI, mas especificamente: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de Problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Saber técnico.

Avaliação

Os alunos fazem uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido através de uma autoavaliação e uma heteroavaliação dos colegas de equipa. Após concluído o processo de avaliação, é entregue a cada aluno a ficha individual com os resultados da sua avaliação.

As ponderações para cálculo da classificação do aluno são:

- média aritmética arredondada às unidades das heteroavaliações dos colegas de equipa – 20%;
- nota dos gestores de projeto – 50%;
- nota do júri atribuída ao trabalho final da equipa – 30%.

Ponderações para a avaliação feita pelos gestores / tutores de projeto:

- Linguagens e textos – 5%;
- Informação e comunicação – 10%;
- Raciocínio e resolução de problemas – 25%;
- Pensamento crítico e pensamento criativo – 15%;
- Relacionamento interpessoal – 25%;
- Saber técnico – 20%.

Crêterios de avaliação para o júri:

- suporte audiovisual para a apresentação da proposta;
- defesa oral da proposta;
- criatividade da proposta face ao problema/necessidade descritos no *briefing*;
- viabilidade da proposta face aos condicionalismos estabelecidos no *briefing*;
- relevância da proposta face aos objetivos estabelecidos no *briefing*.

Recursos

Salas de trabalho de grupo; salas de computadores com acesso à internet; suporte visual para apresentação às turmas; *briefing* com pedido de trabalho; mapa base para planificação do projeto; exemplo de campanhas de comunicação para estudo de caso; material diverso (*post-its*, folhas, canetas, etc.) para aplicação da técnica de *brainstorming*; ficha de auto e hetero avaliação; mapa de notas; mapa de faltas.

Para saber mais

- <https://www.epi.edu.pt/a-epi/quem-somos/>
- https://www.epi.edu.pt/wp-content/uploads/2021/04/Perfil_Aluno_EPI.pdf
- <https://www.epi.edu.pt/como-fazemos/ligacao-ao-mercado-de-trabalho/>

12. Criação de tutoriais

Escola: Escola Profissional Profitecla – Lisboa.

Designação da dinâmica: Criação de tutoriais (produzidos no Centro de Produção de Conteúdos).

Domínio da inovação: Pedagogia.

Arco temporal: Início do ano letivo 2023/2024 até hoje.

Descrição da inovação

Os tutoriais são vídeos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, com duração média de 2 a 3 minutos (máximo 5 minutos), que obedecem a uma determinada estrutura. São direcionados para os conteúdos programáticos das diversas disciplinas dos cursos existentes na Escola Profitecla a nível nacional, como forma de possibilitar uma alternativa válida e acessível de ajuda aos alunos que: têm perda de aprendizagem significativa por questões de absentismo; pretendem solidificar as aprendizagens numa compreensão mais duradoura; querem repor as horas de faltas letivas, ajudando-os no processo de recuperação das aprendizagens. Assumem-se, de igual modo, como uma ferramenta de registo, que pode ser utilizado como consulta e aclaração de conteúdos.

No desenvolvimento dos tutoriais foi elaborada uma planificação que implicava a salvaguarda de três condições basilares: trabalho colaborativo; obrigatoriedade da integração dos alunos no processo de desenvolvimento criativo; utilização de ferramentas digitais – não só na construção (e empatia com os desejos dos alunos), mas também nos acessos aos Arquivos, onde seriam depois colocados (de recordar que os sete polos da Escola deveriam ter acesso direto a estas ferramentas).

Em paralelo, foi reforçada a necessidade de todos os professores (cerca de 200) poderem, pelo menos, integrar uma equipa num tutorial. Desta forma, não só se alcançaria um objetivo – construção de tutoriais que apoiem a aprendizagem dos alunos – como se beneficiaria do estímulo causado pelo envolvimento da comunidade, mesmo sabendo que as reações seriam diferentes. Por outro lado, dava-se mais um passo no processo de transformação digital, que se apresentava como uma motivação acrescida para a geração de alunos já nascidos nesta nova era digital.

Eis as partes constituintes de um tutorial: o **rostro** (*previamente definido como identidade das peças, mas editável; apenas com alguns segundos*); o **desenvolvimento**, *que é o espaço destinado à apresentação do conteúdo desenvolvido pelo professor/aluno, numa duração máxima de 5 minutos (é assegurada a permanência da «marca de água» – logótipo – durante todo o vídeo)*; o **término** (*previamente formatado, encerra o vídeo (alguns segundos)*). Apresenta o claim criado exclusivamente para esta dinâmica «dinamismo e inovação», fazendo jus ao carácter inovador do projeto educativo da escola.

A escola já possui um histórico de acompanhamento de situações complexas, associadas a perfis igualmente complexos de alunos com dificuldades de aprendizagem (atualmente a escola tem, em todos os polos, mais de 400 alunos identificados com Medidas, ao abrigo da Educação Inclusiva), tendo, portanto, de lidar com situações que necessitam de uma atenção mais cuidada e dedicada no âmbito:

- (i) do envolvimento ativo, ao criar atividades e projetos que despertem o interesse dos alunos. Isso pode incluir projetos práticos, discussões em grupo, visitas de campo e palestras com profissionais da área;

- (ii) de aulas interativas, na utilização de métodos com base na **gamificação**, simulações, debates e apresentações, para tornar as aprendizagens mais motivadoras e estimulantes;
- (iii) do emprego de tecnologia educacional, ao estimular o uso de tecnologia na sala de aula, aplicativos interativos, plataformas de aprendizagem online e outros recursos de realidade virtual, dinamizando o espaço de aula;
- (iv) do acompanhamento individualizado, quando se identificam as necessidades individuais dos alunos e se oferece suporte personalizado para os ajudar a superar dificuldades e alcançar o seu potencial máximo. Neste domínio, devem realçar-se os trabalhos de **tutorias** e **mentorias**, monitorizadas por alunos, onde «alunos ensinam alunos»;
- (v) do estabelecimento de parcerias com empresas locais, para oferecer oportunidades de estágio, projetos práticos e mentoria, proporcionando aos alunos experiências do mundo real e benefício sobre as suas áreas de estudo;
- (vi) de incentivos e reconhecimento, compensando o esforço e o progresso dos alunos, seja por meio de elogios públicos ou certificados de mérito, para motivá-los a envolverem-se mais ativamente no processo de aprendizagem;
- (vii) de garantir *feedback* construtivo e regular sobre o desempenho dos alunos, destacando os seus pontos fortes e áreas para melhoria, bem como incentivando-os a refletir sobre o seu próprio progresso e desenvolvimento.

Intervenientes e recursos

Os tutoriais são realizados, na sua maioria, nos nossos Centros de Produção de Conteúdos (CPC) e, *a posteriori*, são publicados numa plataforma – *Viva Engage* – dinamizada pelos coordenadores, professores e o responsável pelo CPC (e coordenador do Curso de Serviço Digital na Profitecla, polo Porto) que, em conjunto com uma equipa de alunos dos cursos de Comunicação e Serviço Digital, Comunicação e Multimédia, representam a área de Edição e apoiam os polos na produção final dos vídeos. Os intervenientes são maioritariamente alunos, de todos os cursos existentes na Oferta Formativa Nacional da Escola Profissional Profitecla, que realizam a atividade com entusiasmo, e também os professores, que apoiam e dão orientações aos alunos, ou até mesmo realizam os tutoriais. Há um universo de 1940 alunos e cerca de 200 professores espalhados pelo país.

No que diz respeito aos recursos físicos e financeiros, com a criação do CPC surgiu também a necessidade de investimento em equipamentos e materiais. Assim, no estúdio do CPC foram necessárias: *duas câmaras Sony DSLR, green screen, duas softbox, dois projetores LED e microfones de lapela sem fios Rode*.

Nas situações em que os tutoriais são gravados fora do estúdio, o equipamento por vezes é reforçado, sendo que todos os polos possuem o material base para filmar de forma competente (luz, som), mas apenas nos CPC é que existe edição «profissional».

Objetivos

Os objetivos operacionais do projeto são: **construir** uma ferramenta ágil, útil e motivadora para os alunos; **envolver** os alunos em trabalho colaborativo; **criar** uma ferramenta exequível e simplificada no processo de reposição de aulas; **desenvolver**

nos alunos competências diversificadas (Perfil dos Alunos do séc. XXI), destacando-se como prioritárias a autonomia, a criatividade, a proatividade, a flexibilidade, o empreendedorismo; **realizar** trabalhos diferenciados, apostando numa pedagogia mais prática e direcionada para as reais necessidades dos alunos.

São ainda objetivos desta inovação: **incentivar** a procura de alternativas válidas a problemas complexos; **promover** competências diversificadas e cumulativas em relação às específicas de cada curso; **aumentar** a qualidade das produções e das apresentações (das PAP, por exemplo); **motivar** os alunos através de trabalhos objetivos e direcionados para fins concretos, aproveitando a apetência das novas gerações para os ambientes digitais.

Resultados

Foram realizados, pelos 7 polos, cerca de três centenas de tutoriais. Eles têm proporcionado maior satisfação de todos os envolvidos, gerando ambientes de trabalho e convivência saudáveis. Da avaliação já produzida, é de salientar o seguinte:

- (i) facilitam todo o processo de reposição de horas obrigatório na E.P., reduzindo o esforço burocrático que «pesava» quer em professores, quer em alunos;
- (ii) há uma motivação acrescida nos alunos para, orgulhosamente, deixarem uma «marca» indelével na escola;
- (iii) constata-se a revelação de competências «escondidas» e que, por vezes, definem projetos de vida.

Para saber mais

- <https://www.profitela.pt/projetos-gerais/descolar-a-escola/>
- https://youtu.be/YMKQgKQU_Ww
- <https://youtu.be/yXk2NQLRH4>
- <https://youtu.be/MKkqJhkPKIg>

13. DeckToys

Escola: INETE – Instituto de Educação Técnica – Lisboa.

Designação da dinâmica: *DeckToys*.

Domínio da inovação: Transformação Digital.

Arco temporal: Início no ano letivo de 2022/2023.

Descrição da inovação

Em tempos de mudança e transformação, a educação é um dos principais pilares para garantir um futuro melhor. Para garantir que os seus alunos estão preparados para enfrentar um futuro incerto, o INETE – Instituto de Educação Técnica (escola do Grupo ENSINUS) aposta em métodos de ensino inovadores e pedagogias centradas no aluno.

O *DeckToys* é uma plataforma educacional interativa, focada em criar atividades envolventes e personalizadas para o ensino, tanto em modalidade online, como presencial. Esta plataforma permite que os professores criem *decks* de atividades digitais, que podem incluir jogos, questionários e outras formas interativas de ensino. Esses *decks* podem ser partilhados com os alunos e outros professores, de modo a promover a participação ativa e a melhorar a experiência de aprendizagem.

Intervenientes

O projeto envolve cerca de 300 alunos dos vários cursos do INETE.

Objetivos

Os principais objetivos são:

- (i) Proporcionar uma experiência de aprendizagem mais envolvente e interativa, visando captar a atenção dos alunos por meio de atividades digitais;
- (ii) permitir que os professores personalizem as suas atividades de ensino de acordo com as necessidades específicas de sua turma, adaptando os *decks* conforme o conteúdo e os objetivos educacionais;
- (iii) incentivar a participação ativa e a autonomia dos alunos ao disponibilizar atividades interativas que estimulem a colaboração, a resolução de problemas e a aplicação prática dos conceitos aprendidos;
- (iv) contribuir para a melhoria geral da experiência de aprendizagem, proporcionando recursos inovadores que tornem o processo de ensino mais dinâmico e atraente;
- (v) possibilitar a entrega de *feedback* imediato aos alunos, por meio de pontuações em jogos ou análises detalhadas;
- (vi) fornecer ferramentas analíticas para os professores acompanharem o desempenho dos alunos e identificarem áreas que podem necessitar de reforço, permitindo uma abordagem personalizada no ensino.

Intervenientes e processo

O projeto envolve uma professora do grupo disciplinar de Área de Integração (recurso humano) e um computador (recurso físico).

O processo envolve:

- (i) jogos interativos (os professores podem criar *decks* com diferentes níveis de dificuldade, desafios progressivos e elementos de gamificação para motivar os alunos; os estudantes participam interagindo com o conteúdo do jogo);
- (ii) questionários e avaliações (os professores podem criar questionários com questões de escolha múltipla, verdadeiro ou falso, correspondência, entre outros; os alunos respondem online e a plataforma fornece *feedback* imediato ou pontuações);
- (iii) criação de apresentações e colocação de vídeos (os professores podem colocar os seus conteúdos em formato PPT ou PDF para que os estudantes possam aceder, a qualquer momento; adicionalmente, os vídeos podem ser importados de todas as plataformas).

Resultados

Os resultados do projeto podem ser acompanhados em <https://www.di-struct.eu/about/>.

A transformação digital não é sobre a tecnologia, é sobre a escolha pedagógica certa para aquela aula ou para chegar àquele aluno. A transformação digital nas escolas é sobre os professores e os alunos.

Foi feita uma avaliação quantitativa da plataforma, por parte dos alunos que utilizaram a mesma no ano letivo de 2022/2023, identificando pontos fortes e melhorias.

Para saber mais

Acesso a um exemplo de *deck* utilizado no INETE: <https://deck.toys/decks/XkG1aH-Zop/Modulo-5-e-6-AI>.

Esta atividade insere-se num projeto de digitalização de conteúdos e melhoria das competências digitais de docentes e alunos. Nesse âmbito desenvolvemos o projeto internacional Di-Struct, que já criou oito módulos de formação para docentes e está agora em fase de criação de conteúdo. No projeto estão envolvidos parceiros de França, Itália e Hungria.

Entre os módulos criados, encontramos: Gamificação, Apresentações Interativas, Online Boards, Jogos interativos, Criação de Conteúdo, Recursos Educativos, LMS e Ferramentas colaborativas.

Através deste projeto, os docentes contactam com as diversas ferramentas, aprendem a escolher as ferramentas adequadas para os objetivos de aprendizagem e compreendem em que nível de integração da tecnologia se encontram e como podem motivar os alunos e melhorar a sua aprendizagem.