4. O que Pretendemos?

Que pretendemos? (objectivos/metas)

"A confiança é a expectativa que emerge de uma comunidade, em que os seus membros se caracterizam por um comportamento estável e honesto e por regras comummente partilhadas"

Francis Fukuyama (1996), p.36

4.1 Fatores de diagnóstico

A apresentação da matriz SWOT permite realizar, através de um cruzamento de informação, um diagnóstico estratégico que fundamentará o plano de ação da organização escolar.

Essa matriz cumpre o pressuposto de estar assente em informação recolhida e sistematizada a partir de diferentes fontes que o meio oferece (ver Apêndices). Através da análise preconizada ao nível das dimensões interna e externa são tidos em conta os seguintes fatores:

- Identidade e cultura da Instituição: valores e princípios.
- Funcionamento/Organização global da Escola.
- Sucesso Educativo dos alunos: autoeficácia e envolvimento escolar.
- Abandono Escolar: causas e respostas educativas.
- Caracterização do meio.
- Recursos Humanos: limites e potencialidades.
- Recursos Materiais: lacunas e oferta.
- Recursos financeiros.
- Características do tecido empresarial envolvente (rede de instituições-parcerias)
- Dinâmica demográfica (leitura dos Resultados provisórios dos Censos 2011).
- Caracterização socioeconómica das famílias.
- Imagem externa da escola.
- As orientações no âmbito da rede de oferta formativa.

4.2 PRESSUPOSTOS: CONFIANÇA, LIDERANÇA

O *nível de confiança e sociabilidade espontânea* que existe numa comunidade permite caracterizar o seu *capital social*. Esse acordo tácito, não expresso por palavras escritas ou faladas, existente entre os seus elementos, permite a criatividade individual, e justifica a ação colectiva ao nível da colaboração e cooperação.

O enquadramento legal que origina a agregação das Escolas, para além de poder dar lugar a possíveis constrangimentos que se prendem com a situação geográfica e o número de docentes e discentes envolvidos, é igualmente acompanhado do desafio que a autonomia da gestão escolar deve constituir, através de uma liderança afirmativa, que saiba interpretar, e promover uma direção comum de interesses e expectativas, porque "*não há necessariamente dicotomia entre comunidade e eficiência; os mais atentos à comunidade, podem tornar-se, de facto, os mais eficientes de entre todos*" (1996), p.42.

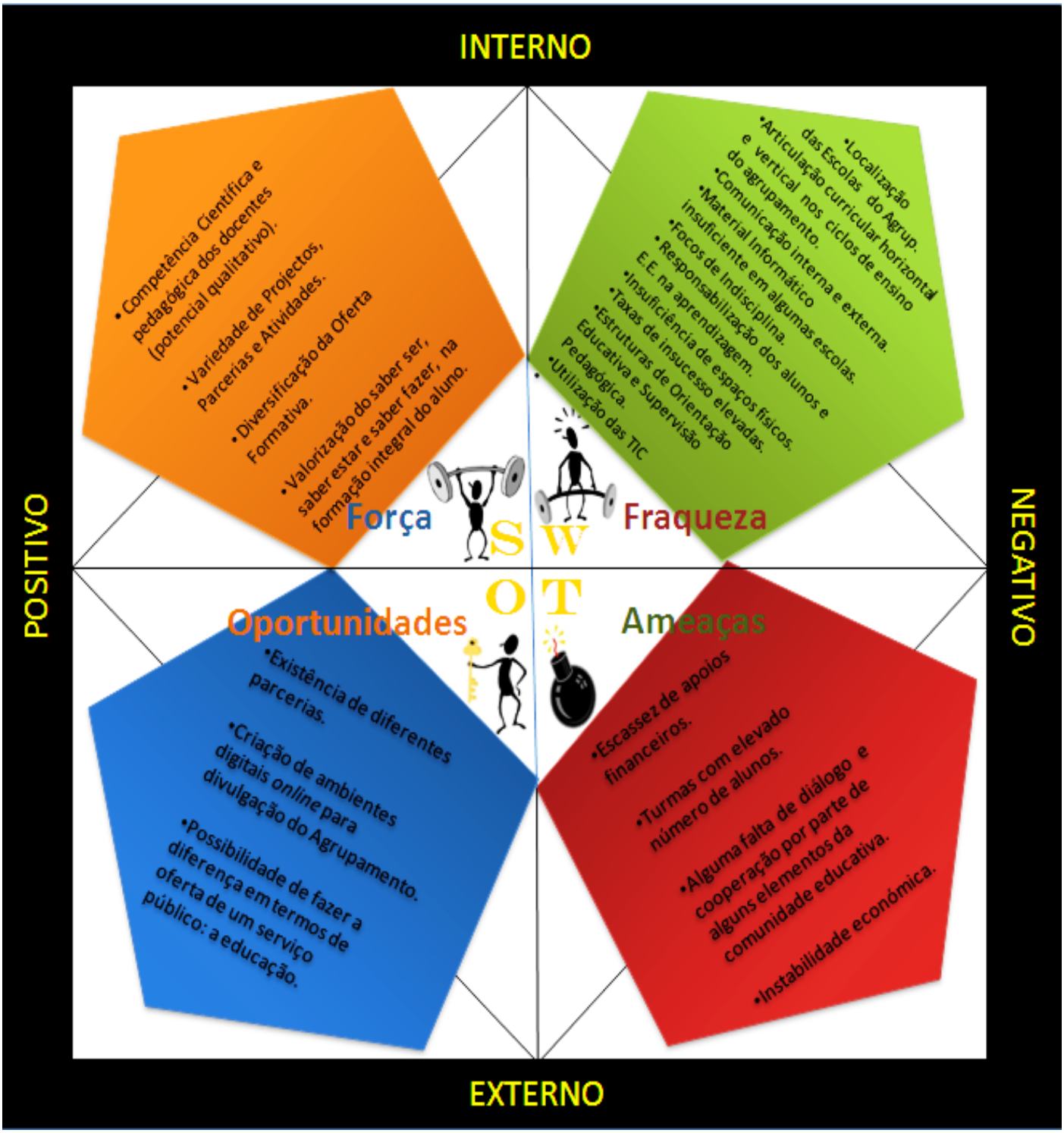
Para que a confiança se torne um factor generalizado entre os elementos de uma comunidade, neste caso da educativa, é necessário a adoção de normas comuns em que os indivíduos não podem atuar enquanto tais, mas antes experimentar o exercício de hábitos éticos reveladores da aptidão para a sociabilidade.

Fukuyama é direto na abordagem, e afirma serem estes hábitos "*a garantia de que os indivíduos não atuam, em termos puros, como egoístas optimizadores do proveito próprio…*"*op.cit*, p.50.

A ideia aglutinadora do Projeto de Intervenção apresentado pela Diretora, ao colocar-se como a matriz deste Projeto Educativo, remete para o diálogo entre liderança e valores, sendo esta uma marca essencial da gestão. Cumprindo a Escola uma função social ao nível da qualidade de ensino que procura efetivar, o desenvolvimento organizacional deve colocar-se como uma tarefa coletiva, onde *são os resultados que fazem a liderança e não a popularidade* (Peter Drucker).

4.3. SWOT

Matriz SWOT



4.3.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS E ENVOLVIMENTO ESCOLAR

Se as competências científica e pedagógica podem constituir-se como uma mais-valia caracterizadora do envolvimento profissional, também poderão dar lugar a um ostracismo resultante da iniciativa pessoal, acompanhada da inexistência de reconhecimento, desafios e/ou metas comuns.

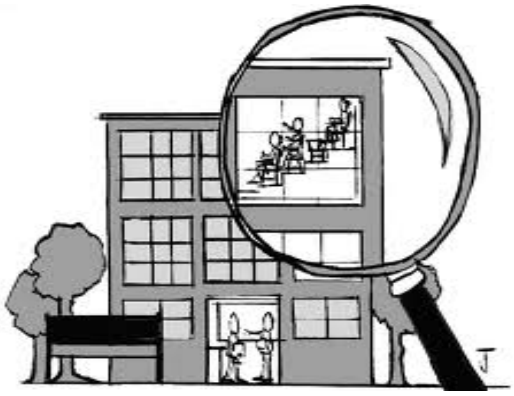
Promover o envolvimento profissional é um dos modos que permite fomentar a qualidade de ensino com dupla repercussão: docentes e discentes, assumida por este Projeto Educativo, nomeadamente no que concerne às propostas de implementação de projetos (desenvolvida no ponto 4.6, bem como no ponto cinco: *Como vamos atuar?*).

A variedade de projetos deverá ser acompanha de uma real dinâmica que somente o *trabalho de projeto* poderá implementar, o que significa saber traduzir a realidade/objetivos visados, delinear planos, nos quais se encontram presentes estratégias de implementação, e avaliação de resultados. Todo este percurso deverá ser público, porque na essência do *projeto* encontra-se a real intervenção na comunidade escolar, e o respetivo valor que acrescenta à mesma, importando identificar na variedade a real qualidade que estes traduzem.

A diversificação da oferta formativa, para além da resposta ao requisito das interpretações/opções legais, deverá atender aos contextos que as diferentes envolvências proporcionam. Tal como na análise de qualquer estratégia operativa é sempre necessário atender ao modelo P.E.S.T.E (que pode assumir variantes do inglês - STEER, análise dos fatores Socioculturais, Tecnológicos, Económicos, Ecológicos e de Regulação ou PESTEL, PESTLE, dependendo da ordem enunciada), assim para além da dimensão política-legal é necessário atender às dimensões, económica, sociocultural, tecnológica e ecológica. Tal, significa ir ao encontro dos interesses da comunidade, dos alunos, à interpretação de políticas, atender aos recursos financeiros e materiais existentes, bem como aos recursos humanos disponíveis, no sentido de eficácia e eficiência, dando lugar a opções/decisões razoáveis.

A pedra de toque do ensino, e o fim último da escola está, reconhecidamente, no envolvimento escolar dos alunos, o qual permite constituir-se como a encruzilhada das metas de aprendizagem e das práticas pedagógicas.

Qual a relação nas mudanças de ano para ano entre as práticas de desempenho estabelecidas pelos diferentes professores nas suas áreas disciplinares, e o comportamento motivado/envolvimento de cada aluno (engagement)?



Será no âmbito de um plano de ação a desenvolver, e do respetivo trabalho de projeto que este apontará (ver Projeto *Transversalidades*), que esta e outras questões serão respondidas. Em causa, encontra-se o pressuposto fundamentado por uma extensa bibliografia[8], de que a trajetória das metas de desempenho delineadas e das respectivas práticas levadas a cabo pelos docentes, interferem no comportamento motivado dos alunos e, logo, nos seus resultados escolares.

Face ao exposto, reconhece-se a necessidade de objetivar as representações que os professores têm das suas práticas de ensino, o respetivo relato que fazem das mesmas, e o envolvimento dos alunos expresso nos resultados escolares (1.ª etapa do Projeto Transversalidades).

Educar os alunos para o desempenho[9] passa por uma compreensão das metas curriculares, e pela respectiva tradução na criação de recursos e estratégias dependentes de um trabalho colaborativo intra e interpares, que saiba dar resposta à componente multidimensional do envolvimento: comportamental, emocional e cognitiva.

A eficácia das "respostas corretas", traduzir-se-á nas aprendizagens significativas derivadas de contextos de aprendizagem diferenciados, e de metas adequadas o

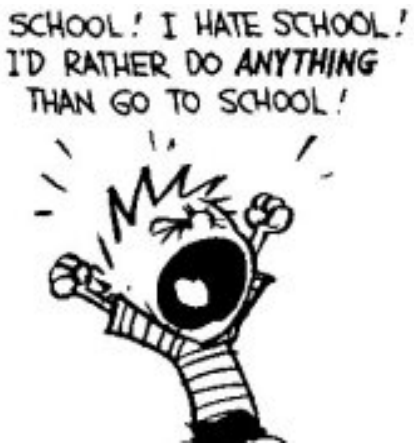
[8] http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Motivation;
http://www.nasponline.org/publications/spr/pdf/spr381ponitz.pdf;
http://www.sciencedirect.com/science/journal/00224405 : **Journal of School Psychology** Volume 49, Issue 1, February 2011, Pages 1-23, da autoria de Jan N. Hughes, Wei Wu, Stephen G. West.
[9] Ver http://www.weac.org/News_and_Publications/education_news/1996-1997/under.aspx

que, reconhecidamente, poderá não corresponder a um padrão normativo de desempenho. Quer os alunos academicamente em risco, quer os que apresentam uma autoeficácia nas aprendizagens, quer os que apresentam picos oscilantes e/ou estão dentro de uma *média* de desempenho, a todos importa responder adequadamente com uma intervenção planificada e monitorizada.

A trajetória de desempenho orientada para o processo, sem perder de vista os resultados, deverá dar lugar a uma reflexão sobre as práticas de ensino, e levar à indagação sobre o real efeito entre a planificação dos objetivos e o comportamento/envolvimento (*engagement*) dos alunos a observar em períodos curtos, procurando atender ao tipo de respostas/intervenção de modo a inverter possíveis focos de tendência negativa.

Se os alunos academicamente em risco, não atingem o expectável face às metas estruturadas, tal evidenciará uma resposta inadequada do sistema de ensino ao nível das estratégias desencadeadas, e revelará a incapacidade dos elementos integrantes para reduzir disparidades: pais, professores, políticas educativas…

Sem pretender anular outros fatores, alguns deles ultrapassam a intervenção interna de âmbito escolar, a pretensão deste Projecto Educativo resulta do pressuposto que se coloca como hipótese prévia: **a de que as práticas de ensino, e as metas que lhe servem de fundamento, determinam e/ou influenciam a percepção que o aluno tem da escola e, logo, o envolvimento que manifesta na relação com o contexto de aprendizagem, e que se traduzirá nos seus resultados escolares.**



O abandono escolar e a respectiva ausência de aprendizagens significativas são um espectro que exige a necessidade de repensar o carácter apelativo das aprendizagens e tarefas propostas, e a qualidade da inter-relação professor-aluno, as quais se repercutirão no seu envolvimento em contexto de aprendizagem e realização no grupo. Sem anular referenciais académicos *do que se ensina*, as metas escolares deverão supor *como se ensina* - tal excluirá, à partida, um *a priori*

estandardizado, e atenderá à especificidade dos alunos em prol de um real envolvimento[10] (para além das opções a colocar na Oferta de Escola, e num outro registo do problema).

4.3.2 Hábitos de trabalho e estudo, e a literacia de informação.

A intervenção direta na ausência de *hábitos de trabalho e estudo*[11] citada em análises de Conselhos de Turma, reuniões de Departamentos e de Encarregados de educação, deverá ser acompanhada de um diagnóstico e de respostas concertadas a algumas das questões que enunciamos:

- Os alunos sabem estudar? (onde, como, o quê, quando)
- Sabem distinguir o essencial do acessório?
- Sabem tirar apontamentos? Fazer resumos?
- Conhecem as metas pressupostas no seu percurso de aprendizagem?
- Sabem onde e como procurar a informação?
- Sabem trabalhar/interpretar as diferentes fontes de informação?
- São responsabilizados pelo seu percurso escolar?
- As famílias acompanham assertivamente esse percurso?

A intervenção em áreas já identificadas, e enunciadas na **Matriz SWOT,** tem na resposta às questões enunciadas a sua consistência, embora não se esgotem nelas. Importa criar condições objetivas que facilitem a aquisição e desenvolvimento de técnicas e procedimentos de estudo, e acompanhamento eficaz dos conteúdos curriculares. A par da atenção e da responsabilidade que as famílias deverão assumir, a escola deverá de um modo concertado apresentar uma planificação que procure dar resposta à diagnose realizada (*ver ponto cinco*)

Reconhecidamente, e a par da literacia científica, visual, democrática, financeira…, importa colocar o enfoque naquela que se torna a matriz de acesso e partilha de informação: a literacia de informação[12]. Saber localizar, avaliar e usar eficazmente a

[10] Engaging academically at risk primary school students in an ICT mediated after school program in Australasian Journal ofEducational Technology 2008, 24(5), 521-539

[11] http://www.youtube.com/watch?v=bT3mI6QRR4M

[12] http://tilt.library.skagit.edu/

informação implica uma formação prévia das nossas crianças e jovens, para o exercício de uma cidadania consciente e participada que necessitará ser trabalhada.

A literacia da informação assume novos desafios com as novas tecnologias da comunicação. Estas, trouxeram consigo não somente um novo modo de aceder e partilhar a informação, mas permitem o emergir de uma nova percepção da realidade à qual a Escola não pode ficar alheia.

- De que modo as nossas Escolas estão a reconhecer e utilizar, ao nível das aprendizagens curriculares, o potencial incluído nas designadas *TIC*?
- Têm recursos adequados para esse efeito? (Formação profissional dos professores e equipamentos?)

A criação de recursos didáticos, e respectivamente o *design* educativo implícito à motivação dos discentes para as aprendizagens, requer a preocupação em tornar os conteúdos disciplinares eficientes e reconhecer que as TIC se encontram presentes desde a planificação e concepção, até à divulgação e avaliação do processo educativo.

- E no âmbito da organização escolar, de que modo os níveis de eficiência e eficácia do seu planeamento, implementação e autorregulação, têm a interferência de uma literacia adequada/inadequada ao nível das TIC?

Só uma Escola atenta ao fenómeno da Comunicação, e aos mecanismos intrínsecos ao processo comunicativo no que concerne à sua pluralidade: propósito, estratégias, e eficácia…, pode desencadear projetos de prevenção que potenciem a identificação e construção de valores fundados na defesa de direitos universais da humanidade.

De ferramenta, massificação e reprodução, as *TIC* inevitavelmente redesenham as fronteiras do currículo permitindo narrativas múltiplas que revelam criatividade, diversidade, pluralidade cultural na construção de cada microcosmos individual, que afecta toda a comunidade de sujeitos em inter-relação.

Parafraseando Paulo Freire, importa reconhecer que a " Comunicação é um acto pedagógico e a educação é um acto comunicativo", daí que mais do que proceder à disjunção entre duas dimensões: a cibernética, e a existencial da comunicação, o presente Projeto Educativo procura apresentar propostas a implementar, de modo a atender ao carácter proactivo que estas integram quando dirigidas /exercitadas adequadamente.

4.3.3 Educar para os valores, e o valor da Comunicação.

Sob o pressuposto, que se considera consensualmente aceite, de que Escola deve propiciar o desenvolvimento de competências que permitam a constituição do indivíduo numa dimensão integral, capaz de possuir um papel interventivo para a consolidação de uma sociedade justa e equitativa, reconhece-se, correlativamente, a par das práticas educativas dos professores, e das metas de desempenho que se encontram pressupostas e lhes servem de fundamento, a urgência de uma educação para os valores capaz de consolidar o enquadramento delineado por um Projeto Educativo democrático e participativo.

O autoconceito, e as relações interindividuais, que se evidenciam desde os níveis de assiduidade até às questões de indisciplina e/ou conflitos em sala de aula, ou recinto escolar, são igualmente o reflexo (ainda que não direto e linear), das opções pedagógicas, representações e concertações que profissionalmente são desencadeadas ou não, numa prática de coerência.

Dar uma resposta aos focos de indisciplina detetados, e que atravessam todos os ciclos de ensino, perceber o seu enquadramento e de um modo concertado agir, coloca-se igualmente como um ponto-chave para este projeto.

Identificar as motivações que estão na origem dos conflitos, identificar as suas diferentes manifestações, e identificar os elementos intervenientes (sendo de referir a necessidade de atender à possível existência de "vítimas" nos casos em que se evidencie comportamentos agressivos e/ou de disrupção escolar), é uma tarefa que os docentes deverão trabalhar conjuntamente em Conselhos de turma e/ou docentes e de Departamento em parceria com o Gabinete de Inclusão e Cidadania (GIC).

A prevenção de comportamentos desviantes começa pela aquisição de regras de convivência, pelo respeito e cordialidade que cada um deve assumir nas relações interindividuais. O diálogo e o cuidado tornam-se preponderantes, e colocam na dedicação e empenho dos docentes uma característica profissionalmente impar, de educar "para" e "com" afetos.

4.3.4 Conclusão: as ameaças e as oportunidades

A diferença que pretendemos assumir neste Projeto Educativo, em termos de oferta de serviço público numa dimensão curricular e académica, apresenta-se como uma janela de oportunidade alicerçada na educação para a resiliência, solidariedade, e afetividade que conta com o contributo de todos os elementos da comunidade escolar.

Destaca-se na referência à comunidade escolar, o contributo concedido pelo pessoal não docente que, ao acompanharem os alunos num contexto diferente do dos docentes, se tornam igualmente parceiros importantes para auscultar nas propostas e decisões, que o carácter processual do Projeto Educativo fará intervir, e que incluem a organização escolar.

A escassez de apoios financeiros que o Agrupamento terá que se deparar, as suas instalações inadequadas e/ou carência de espaços físicos e equipamentos, e a crise económica que ameaça a estabilidade social e equilíbrio emocional das famílias dos nossos alunos, e da classe docente, constituem ameaças incontornáveis em si.

Caberá à escola uma Educação para a Cidadania que privilegie, no atual contexto enunciado, uma educação para a solidariedade, para os afectos, para uma educação emocional, para uma literacia financeira e de informação que permita identificar, e distinguir, intencionalidades diferentes, susceptíveis de estarem presentes nos discursos dos falantes. Essa compreensão, permitirá aceder ao carácter performativo da linguagem, de modo a poder construir uma sociedade democrática, ética, justa e equitativa, através do comportamento e valores que cada um deverá levar a cabo no seu agir e, simultaneamente, no compromisso de exigir aos outros uma reciprocidade e coerência idênticas.

Identificar um rumo que se expresse numa **missão** intrinsecamente assumida por todos os intervenientes da organização escolar, ou seja reconhecer a sua identidade sabendo *o que quer* e a *quem se dirige*, e a partir daí desenhar o percurso do futuro desejado promovendo *o modus operandi* adequado (em termos de potencial individual, trabalho de equipa, mobilização dos recursos existentes), implica ter a **visão** que assume o compromisso de estabelecer o trânsito entre o que se idealiza e a situação real, e ser a aspiração e a inspiração.

4.4 Missão, Visão e Valores - as Áreas de Intervenção

Não se alcança o que não se vê, daí que este Projeto Educativo apresente como **Missão** do **Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra**:

- Proporcionar a cada aluno que o frequenta, uma Educação Inclusiva, independente das diferenças da sua condição socioeconómica, cultural ou outra, permitindo-lhe o acesso a um ensino de qualidade, e contribuindo para a sua formação pessoal e social, preparando-o para enfrentar os desafios do futuro como pessoa, profissional, e cidadão ativo e responsável.

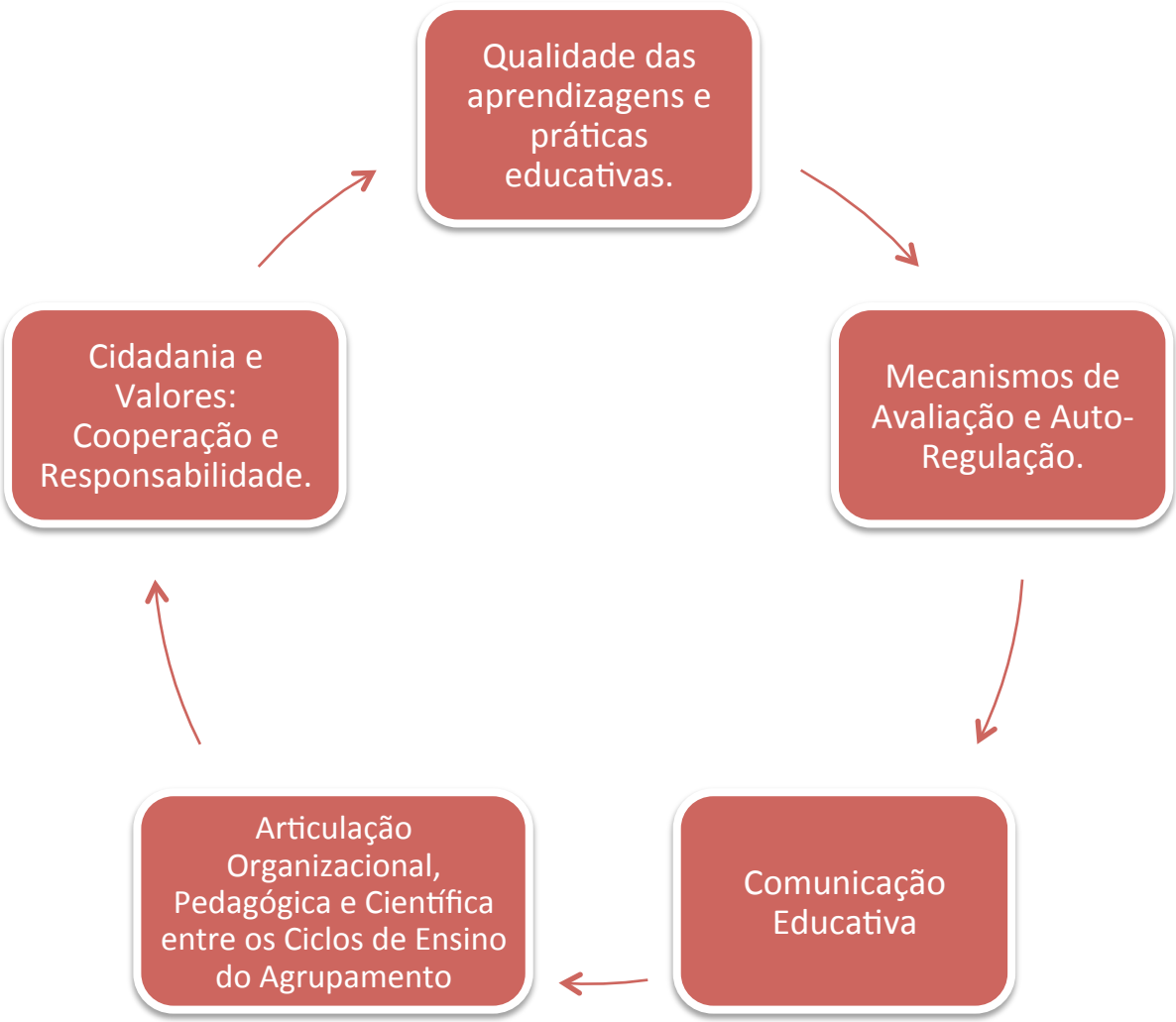
E como **Visão** que mobilizará os esforços em torno da construção de um percurso comum:

- Pretende ser um Agrupamento aberto ao exterior, evoluindo em harmonia com a comunidade, melhorando a qualidade das aprendizagens incorporando nas suas práticas os progressos que as novas tecnologias proporcionam, nomeadamente ao nível da informação e comunicação. Pretende ainda ser reconhecido como promotor de um ensino de qualidade, com um quadro de pessoal qualificado e efetivamente dinâmico.

Face ao exposto reconhece-se **Cinco grandes Áreas de Intervenção e/ou Objetivos Estratégicos**:

- **Qualidade das aprendizagens e práticas educativas.**
- **Mecanismos de Avaliação e autorregulação.**
- **Comunicação Educativa**
- **Articulação Organizacional, pedagógica e científica entre os Ciclos de Ensino do Agrupamento.**
- **Cidadania e Valores: cooperação e responsabilidade.**

4.5 As cinco grandes áreas de intervenção/Objetivos Estratégicos:



4.5.1 Qualidade das aprendizagens e práticas educativas.

Assumir o compromisso de intervir na qualidade das aprendizagens significa agir sobre os procedimentos que favoreçam os níveis de motivação, e envolvimento dos nossos alunos com vista ao sucesso escolar. O sucesso escolar integrará os resultados escolares, mas igualmente o bem-estar físico e emocional dos nossos alunos numa perspectiva integral do indivíduo.

As práticas educativas a implementar deverão resultar de uma criteriosa análise dos contextos escolares a que se aplicarão, bem como dos currículos disciplinares numa

interpretação vertical e horizontal dos mesmos, resultante de posições concertadas e cooperantes dos conselhos de professores: Departamento, grupo, turma, com a supervisão do Conselho Pedagógico, e dar lugar a estratégias e criação de recursos adequados.

Importa perceber que o sucesso e o fracasso não podem ser entendidos como elementos isolados, mas são antes o resultado de uma história social, cultural, pessoal e relacional, da qual a instituição escolar não se pode alhear. Por outro lado, é necessário atender a que se pode "ensinar, ajudar, acompanhar quem aprende, mas ninguém pode aprender em lugar do outro. Por sinal, talvez essa seja a maior fonte de sofrimento dos docentes: são cobrados pelos resultados do ato de ensino/aprendizagem, apesar de não poderem produzir diretamente esses resultados…)"[13].

Assim, é a atividade intelectual do aluno que produz o saber aprendido – a atividade do professor, as condições materiais, financeiras, institucionais, incidem nas práticas do professor e do aluno mas, só por si, não as determinam.

Sendo muito mais do que a soma das suas partes, o sucesso educativo tem como fatores associados ao aluno, a família, a sociedade, a escola, a sala de aula e as interações. Como é referido numa das palestras do Seminário Internacional da UNESCO: "*Os autores apontam a necessidade de atenção à qualidade das interações intraescolares, à construção de compromisso coletivo na escola para com os alunos e a aprendizagem, o apoio mútuo, o suporte externo e o investimento financeiro necessário para ter equipamentos adequados e infraestruturas*" [14].

4.5.2 Mecanismos de Avaliação e Autorregulação.

Autorregular a aprendizagem significa ser capaz de desenvolver conhecimentos, competências e atitudes, e transferi-los de um contexto de aprendizagem para outro. Assim, as informações adquiridas nos diversos contextos de aprendizagem podem, por sua vez, ser aplicadas aos diferentes contextos de trabalho escolar (Boekaerts, 1999; Simão, 2002a). Esta competência é suscetível de ser modificada e incrementada, mesmo em intervenções breves (cf. Cleary & Zimmerman, 2004).

[13] CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questão para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

[14] http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160010por.pdf: RELATÓRIO DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL "CONSTRUINDOCAMINHOS PARA O SUCESSO ESCOLAR" Bernardete Angelina Gatti*, p.13.

O processo da autorregulação da aprendizagem envolve:

- o estabelecimento de objetivos para a aprendizagem;
- o envolvimento na tarefa;
- o planeamento e gestão adequada do tempo;
- a utilização de estratégias eficazes;
- o estabelecimento de um ambiente produtivo de trabalho;
- a utilização eficiente dos recursos disponíveis;
- a monitorização das realizações;
- a antecipação dos resultados das suas ações escolares;
- a procura de ajuda sempre que necessário.

O aluno deverá ainda construir crenças positivas acerca das suas capacidades e do valor da sua aprendizagem, e experienciar orgulho e satisfação com os esforços pessoais (Karoly, 1993; McCombs, 1989; Rosário, 1997; Schunk, 1994; Zimmerman, 1994).

Os alunos ao *constituírem-se* na sua formação pessoal e social como sujeitos ativos, confiantes das suas capacidades, torna-se fundamental que adquiram a capacidade individual para monitorizar as suas condutas e aprendizagens, sendo este um aspeto intrínseco do seu desenvolvimento que torna possível a superação dos erros.

A percepção que o aluno tem da sua autoeficácia depende essencialmente de quatro aspetos segundo Zimmerman, entre outros autores:

- A interpretação que estes fazem sobre os resultados das suas realizações (sucesso nos resultados gera forte sentido de confiança nas suas capacidades académicas, e o insucesso enfraquece a sua confiança, motivação, levando-o a evitar compromissos em atividades de estudo).
- A observação vicariante e/ou observação dos efeitos produzidos pelas realizações dos outros em comparação. Assim, a observação do (in) sucesso pode contribuir para a diminuição do seu rendimento escolar, bem como o inverso.
- A qualidade da comunicação de professores, pais e outros significativos interfere na confiança da sua capacidade para realizar as tarefas propostas (necessidade de atender a que a autoeficácia do aluno deve estar em consonância com as suas capacidades - sob pena de *irrealismo*/ficção.)

- As reações fisiológicas do aluno perante as realizações de uma tarefa (e.g., suor, batimento cardíaco, ansiedade, stress), podem ser interpretados por ele como indicadores de uma incapacidade perante a própria tarefa.

A capacidade de "autoavaliação", ou seja a análise da relação entre o produto da sua aprendizagem e as metas que estabeleceu para si próprio, longe de ser entendida como uma ameaça à autoridade do professor, deverá antes remeter para uma corresponsabilidade ante o percurso escolar a desenvolver no aluno, sendo igualmente um indicador importante referente a estratégias e metodologias desencadeadas pelo professor.

Esta autoavaliação continuada e processual, deverá constituir-se como um subsídio à autoavaliação do professor o qual, no desenrolar da sua atividade profissional, deverá desencadear nos trabalhos de projeto e planos de ação a levar a cabo com os seus pares, uma monitorização que lhe permitirá o diagnóstico numa lógica processual de:

reflexão → planificação → ação→ *avaliação*→ *monitorização*→*reflexão*→

A atuação do professor, e o seu saber profissional ao emergirem num diálogo com os outros, deverá pressupor não somente objetivos comuns, mas a partilha e confronto de perspectivas em prol da qualidade de ensino.

Neste âmbito, assistimos a uma reconcetualização da supervisão pedagógica e a um trânsito do campo da Teoria das Organizações para o da Pedagogia, permitindo identificar quatro tendências na supervisão:

" 1ª a deslocação do foco do indivíduo para o foco do grupo;

2ª a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para função de facilitação do desenvolvimento profissional;

3ª a deslocação do foco numa concetualização micro para uma concetualização macro do contexto de supervisão e 4ª) a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida, onde uma supervisão reconcetualizada pode ter um papel central." [15].

[15] Alarcão. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas.* In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola.* (2002). Porto: Porto Editora, p.14 e http://pt.scribd.com/doc/2290886/A-Supervisao-na-Escola-coordenadores

4.5.3 Comunicação Educativa

Esta área de intervenção remete-nos para o âmago da educação que, na sua raiz etimológica, do latim "*communicatio*", se reporta a uma "atividade realizada conjuntamente" ou o "pôr em comum". Este carácter relacional, de troca e partilha inerente ao conceito "comunicação", coloca a ênfase nos agentes que trocam mensagens repletas de significado, num contexto onde as intencionalidades ganham expressão.

A comunicação possui, como tal, uma dimensão existencial e antropológica que marca o pensamento e ação humanos, bem como a sua dimensão social e cultural. A escola não possuindo a exclusividade, nem o papel dominante, numa era de Comunicação e Informação por excelência, deverá assumir a sua função propedêutica no âmbito das diferentes literacias.

Saber comunicar é saber fundamentar e justificar os seus pontos de vista e, logo, é saber pesquisar, analisar e selecionar a informação, relacionar e formar um pensamento autónomo que encontra na palavra escrita e oral uma forma privilegiada, mas não dispensa outras formas de expressão que realizarão o ser humano no seu carácter integral: artes visuais, teatrais, musicais, físicas…

O ecossistema educativo não possui uma linguagem ou modo de comunicação estanque e isolado, ele é atravessado por linguagens não escolares que requisitam para o processo educativo uma abertura nas suas práticas educativas, a novos modos de pensar e sentir.

Neste processo as novas tecnologias de informação e comunicação, e os *media* em geral, e o universo do lúdico em particular, oferecem um potencial hibrido, que deve merecer da parte dos professores um trabalho colaborativo e cooperativo que dê resposta aos novos desafios deste ecossistema.

Quer na criação e apresentação de recursos apelativos, quer nas atividade a desenvolver em sala de aula, quer no modo como a escola se organiza, as novas tecnologias de informação deverão estar presentes, devendo o professor aceder à informação/atualização correspondente, e a instituição escolar deve criar as condições para que a mesma ocorra, quer ao nível da formação quer na acessibilidade aos equipamentos necessários.

A plataforma Moodle, enquanto plataforma de aprendizagem, permite gerir recursos e interagir, constituindo-se como um exemplo de trabalho colaborativo quer entre pares, quer na relação professores- alunos. O diagnóstico realizado sobre a forma de inquérito aos alunos do ensino secundário mostra que esta é uma área a intervir, face à fraca adesão dos docentes (ver apêndice).

De instrumento, meio, criadora de necessidades, assumindo múltiplas formas dos afetos à palavra, transmissão, troca… a Escola tem que ser por excelência um espaço de comunicação, porque este é a possibilidade de cada um aceder a um processo de humanização, sendo da responsabilidade de cada um a sua qualidade.

Por outro lado, é importante atender que se toda a "educação é comunicação", nem toda a "comunicação é educativa", cabendo à escola a formação de uma atitude crítica e emancipada que permita a desconstrução das intencionalidades dos sujeitos e da respetiva manipulação, na efetivação de uma cidadania consciente e participada que assume para si, e exige aos outros, a reciprocidade da ética e da justiça.

4.5.4 Articulação Organizacional, Pedagógica e Científica entre os Ciclos de Ensino do Agrupamento.

A articulação curricular horizontal e vertical, que deverá ser levada a cabo, procura dar cumprimento aos requisitos legais, e emerge da congregação de escolas ao nível da constituição do Agrupamento, visando a sequencialidade e continuidade articulada das aprendizagens dos alunos entre o pré-escolar e o ensino secundário.

Assim, não podemos ainda deixar de refletir na possibilidade que o Ministério abre de "implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, ao longo de todo o Ensino Básico…" (documento "Revisão da Estrutura Curricular", M.E.C, Março de 2012). Por outro lado, o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, determinou o fim da aplicação do documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais".

Segundo o mesmo despacho o "currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade". Devemo-nos centrar nos conteúdos e estes devem ser centrados nos aspetos fundamentais. O mesmo despacho determina, ainda, que o "desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina". O Ministério da Educação e Ciência propõe-se rever essas metas que permitam a "definição de objetivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis" (Revisão da Estrutura Curricular, MEC, Março de 2012).

- O que significa currículo?
- Haverá um significado único?
- Terão todos os professores a mesma conceção do que é o currículo?
- E de desenvolvimento curricular?
- E de articulação curricular?

Uma incursão pela vasta literatura sobre currículo permite-nos encontrar uma pluralidade de significados, deixando antever a existência de várias noções de currículo, tantas, quantas as perspetivas adotadas.

O currículo é:

- …toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais. Tyler, 1949.
- …uma sequência de experiências potenciais oferecidas nas escolas para crianças e jovens em grupo, a percorrer por caminhos do pensamento e ação. Smith, Stanley e Shores, 1957.
- …é a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos sob os auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência. Tanner e Tanner, 1980.
- …é um plano estruturado de ensino-aprendizagem englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos" (Carrilho Ribeiro, 1990).
- …tudo o que é aprendido na escola pelos alunos seja ou não objeto de transmissão deliberada. Formosinho, cit por Machado, F.A. e Gonçalves, M.F. 1991.
- …é o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores sob os auspícios da escola. Doll, 1991.
- …é um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre os que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares…) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas. Pacheco, 2001.

Face ao exposto podemos caracterizar o currículo segundo várias perspetivas, que em si assumem-se como visões parcelares de uma concepção que se pretende holística:

- **Currículo como conteúdo**, que determina os assuntos a serem ensinados.
- **Currículo como experiência**, que contempla todas as experiências vivenciadas pelos alunos em contexto escolar, quer tenham sido planeadas ou não (que eventualmente decorram com a implementação do currículo).

- **Currículo como intenção**, que contempla os objetivos previamente definidos, metas e resultados e ainda, as experiências de aprendizagem que permitam a sua concretização.
- Podemos ainda acrescentar uma outra perspetiva de currículo, a referida por Cabrera (2004) que poderia ser designada de **currículo como reprodução social,** que visa a transmissão de conhecimentos, valores e comportamentos de uma disciplina socialmente aceites.

Neste sentido, podemos considerar currículo numa perspetiva operacional, como uma planificação onde cabem "plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados da aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover" (Ribeiro, 1989). Mas deve também incluir uma dimensão prática, virada para uma articulação, para uma planificação integrada, para uma construção constante em que todos tenham a sua intervenção e uma responsabilidade partilhada.

O currículo define a aprendizagem esperada durante um curso, um ciclo de estudos ou um programa de estudo, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, e deve especificar os conteúdos fundamentais a ensinar e as aprendizagens a realizar, os métodos de avaliação e ainda fornecer uma indicação dos recursos necessários à aprendizagem efetiva. A importância do currículo reside nos seus potenciais efeitos nos alunos.

O currículo deve, assim, orientar o processo ensino-aprendizagem a partir de princípios gerais da planificação e da ação pedagógica. Deste modo, podemos considerar que o currículo orienta a prática pedagógica através dos seguintes componentes, segundo COLL (1991):

- O que se ensina – definição dos conteúdos e objetivos.
- Quando se ensina – organização e sequenciação dos conteúdos e objetivos.
- Como se ensina – estruturação das atividades e estratégias pedagógicas que visem os objetivos definidos.
- O quê, quando e como avaliar – verificação da consecução dos objetivos e introdução, quando necessário, de correções.

O que significa articular?

É importante saber do que falamos quando nos referimos a *articulação curricular*. Parece não haver uma linguagem comum entre os professores sobre o que é essa articulação. Uma leitura ao que se tem escrito sobre esta temática revela o pouco que se tem feito sobre este processo de *articulação curricular*.

Segundo o dicionário, *articular* pode significar unir, reconstituir, estruturar, relacionar, associar…

Leite *et al* (2001), na continuidade do que diz Zabala (1998) referem-se a esta articulação como uma forma de organização integrada do currículo que pode tomar diversos aspetos, entre os quais:

- **Interdisciplinaridade.** Pressupõe que um grupo de disciplinas se interrelacionem, sendo que essas relações podem ir desde o estabelecimento de processos de comunicação, até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações;
- **Transdisciplinaridade.** Pressupõe uma integração total que visa a compreensão das realidades sem o parcelamento das disciplinas;
- **Método globalizado.** Pressupõe que os "critérios estruturadores das atividades e articuladores dos conteúdos de aprendizagem procedem de necessidades alheias às disciplinas (…): por exemplo, a necessidade de realizar um projeto, a de fazer uma pesquisa ou a de tratar ou conhecer um tema de interesse próximo à realidade do aluno" (Zabala, 1998, citado por Leite *et al*, 2001, P.23);
- **Enfoque globalizador**. Pressupõem processos de articulação entre os métodos centrados nas disciplinas e os métodos globalizados. Aqui, a preocupação é atender os interesses dos alunos na compreensão e interpretação da realidade sem colocar de parte os contributos das disciplinas.

A articulação horizontal e vertical apresentam igualmente em termos concetuais uma diversidade a esclarecer.

Segundo Gonzalez (2003, p.57):

"1 - A articulação horizontal aborda vários aspetos:

a) tarefas de planificação da atividade docente;

b) desenvolvimento e coordenação do currículo;

c) definição de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos;

d) definição da avaliação da equipa de docentes em coordenação com outras equipas e com o diretor executivo/gestor.

2 - A articulação vertical tem em consideração os seguintes aspetos:

a) coordenação das matérias que agrupam o departamento e assegura que não haja lacunas nem faltas no desenvolvimento das mesmas;

b) verificação da continuidade na sequência do ensino;

c) tomada de decisões relativas à planificação do ensino aprendizagem;

d) coordenação das atividades letivas que se desenvolvem;

e) estabelecimento de critérios sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos."

Parece ser possível concluir que ambas podem ser lidas a dois níveis: ao nível disciplinar e ao nível interdisciplinar.

Poderíamos dizer que a articulação vertical deverá atender ao fator tempo/dimensão longitudinal, e logo ao caráter evolutivo das aprendizagens. Assim, determina um percurso num dado período de tempo, coincidente com o crescimento do jovem e a sua escolarização. É uma articulação incidente na área disciplinar, para as relações dentro da disciplina entre os diversos anos de um ciclo e entre os ciclos, remetendo-nos para os saberes adquiridos e a adquirir, o que deve ser privilegiado em cada um dos anos de escolaridade, o grau de profundidade, a sequenciação, as prioridades, os objetivos fundamentais, as formas de ação docente, os processos de avaliação das aprendizagens…

Uma visão interdisciplinar pode levar à organização de conteúdos entre as várias disciplinas, suprimindo, aprofundando este ou aquele assunto, neste ou naquele momento, nas disciplinas envolvidas na articulação. No fundo parece querer contrariar a perspetiva atomista também do trabalho de aprendizagem dos alunos, marcada pelas descontinuidades temporais dos anos e dos ciclos escolares, e colocar a incidência nas trajetórias desenhadas.

A **articulação horizontal** pode centrar-se nas disciplinas, em cada um dos anos de escolaridade e remete-nos para um trabalho cooperativo e coordenado entre os docentes que lecionam os mesmos anos de escolaridade. Poderá ainda referir-se às relações entre diversos temas no âmbito disciplinar. Esta articulação pode tomar um caracter mais interdisciplinar, analisando os aspetos transversais a diversas disciplinas, ao longo do ano letivo.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que a articulação curricular, nas duas vertentes, vertical e horizontal, pressupõe garantir uma sequencialidade das matérias e uma articulação de conteúdos entre os diferentes níveis de ensino, e entre as diferentes disciplinas que integram o currículo dos alunos.

Torna-se importante que, nos diversos níveis de ensino, saibamos quer as intenções e objetivos de formação, quer os conteúdos programáticos das diversas disciplinas e áreas disciplinares, nos níveis que os antecederam e nos que lhe vão seguir. Se assim procedermos estamos no campo do desenvolvimento curricular, isto é, estamos a planear num processo dinâmico, contínuo, integrado em que privilegiamos o processo, a sequência e a continuidade (Gaspar e Roldão, 2007).

Importa que Departamentos e Grupos Disciplinares, Conselhos de Turma no âmbito da planificação das suas atividades, bem como a realização de projetos ao nível das diferentes Estruturas Educativas, desencadeiem planos de ação (*ver ponto 5*) concertados, que visem a implementação de uma articulação vertical e horizontal entre os ciclos de ensino, disciplinas e/ou temáticas transversais, através do trabalho cooperativo dos docentes que os integram.

4.5.5 Cidadania e Valores: cooperação e responsabilidade.

A articulação entre Missão e Visão não se realiza sem Valores que fomentem a participação, a colaboração e o compromisso, que sustentam a comunicação e o reconhecimento, e que exigem dedicação e reciprocidade.

Por outro lado, se os Valores são guias de ação que orientam e articulam as práticas, possuem um carácter normativo e implicam, correlativamente a exclusão do *contravalor* que em nada contribui para a sustentabilidade ecológica de uma organização escolar: o individualismo, a estagnação, a primazia do interesse privado, o bloqueio de iniciativas comuns e inovadoras, a arbitrariedade pessoal ausente de fundamentação ética e legal.

Missão, Visão e Valores mais do que mera relação conceptual, assumem-se como convergência de atitudes e comportamentos que contam com condições internas e externas para a sua consolidação. Caberá ao Agrupamento, e aos seus recursos humanos, criar as condições facilitadoras para a efetivação da convergência supracitada seguindo o plano de ação, e colaborando nas diferentes etapas do processo.

A cooperação e a responsabilidade surgem aqui destacados, na medida em que a possibilidade de se atingirem as metas deste projeto educativo resultará da capacidade que cada um possuir para interagir, de um modo profícuo, com os seus pares, e com a organização escolar, e numa atitude comprometida responder pelas suas opções ponderadas.

Uma educação para a cidadania deverá promover junto da comunidade escolar, valores que propiciem a efetivação de valores principiais que tornam cada um dos intervenientes, pais, alunos, pessoal docente e não docente, parceiros institucionais, agentes livres e autónomos, autores do seu agir e capazes de avaliar os efeitos das ações, e responder por eles.

Nota:

Partindo do princípio da parcimónia, mas também do princípio metodológico mentor deste projeto, ação-investigação, enunciamos algumas estratégias de implementação a iniciar no próximo ano letivo, e a continuar nos subsequentes respeitantes ao triénio. O **quadro sinóptico** não esgota os planos de ação e iniciativas a desenvolver, por todas as estruturas educativas, de acordo com os pressupostos evidenciados sobre áreas de intervenção/objetivos estratégicos, sendo esse plano objeto de supervisão do Observatório de Avaliação (Equipa de Avaliação Interna).