

APRENDER

INOVAR



DIVULGAR

COLABORAR

Título

DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2024

Direção

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação

Domingos Fernandes
Aldina Lobo

Organização

Aldina Lobo
Ana Sérgio

Revisão de texto

António Dias
António Lopes

Apoio à coordenação

Cristina Brandão
Rita Vinhas

Apoio administrativo e financeiro

Paula Barros

Expedição

Ana Estribio

Autores

Vários

Os textos e respetivas imagens são da responsabilidade dos autores, não refletindo necessariamente a posição ou orientação do CNE.

Editor

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico

Providência Design

Impressão

Greca – Artes Gráficas

Tiragem

500 exemplares

1.ª Edição

Março de 2025

ISSN

2975-9951

ISSN Digital

2976-0569

Depósito legal

526051/23

Agradecimentos

O Conselho Nacional de Educação

agradece a todos quantos deram o seu contributo para a presente publicação, a título individual ou institucional, designadamente:

aos biografados Hélder Castro, Teresa Martinho Marques, António Figueiredo, Conceição Malhó Gomes e respetivos participantes. A saber, diretores, ex-diretores, equipas de direção, professores, alunos, ex-alunos, funcionários e encarregados de educação;

ao Agrupamento de Escolas da Bemposta e à Escola Profissional Profitecla – Braga, em particular às equipas de direção, ao pessoal docente e não docente, aos alunos, encarregados de educação e coordenadores das estruturas de gestão intermédia;

ao designado "Júri de avaliação de propostas de textos para a publicação periódica DICA 2024 (segunda parte, Vivências)", composto por David Rodrigues, Jesus Maria Fernandes, Matilde Rocha e Aldina Lobo;

aos presidentes, comissários ou coordenadores do Plano Nacional das Artes (PNA), da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), do Plano Nacional de Leitura (PNL), da Associação Portuguesa de Educação em Ciências (APEduC), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), da Associação Cantar Mais (ACM), da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT), do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF).

A todos agradece-se o compromisso, o empenho e o diálogo mantidos com o CNE, nas diferentes etapas do processo, o que permitiu chegar à segunda publicação do projeto DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender - 2024.

VIVÊNCIAS DICA

Reinvent'ART-E – Reinventar a escola pela integração das expressões artísticas no currículo

Helena Luís, Lia Pappamikail, Margarida Togtema e Luísa Matos (PNA)

Bibliotecas Escolares: da integração à inclusão

Paula Ribeiro e Paulo Sousa (RBE)

Clubes de leitura nas escolas

Andreia Brites, Mónica Rebocho e Regina Duarte (PNL)

Práticas inovadoras na educação em ciências

Ana Peixoto e Fátima Fernandes (APEduC)

Residências artísticas: o projeto Cantar Mais Liberdade (re)vive Abril

Ana Rita Carreira (APEM e ACM)

Dos sentidos ao sentir... Um jardim para todos

Iva Mónica da Costa Neves, Albina Maria Leite da Costa Ribeiro e Manuela Susana Pereira Correia (APEVT)

Agrupamento de Escolas de Silves Sul – um trajeto de compromisso: o caso da Educação Física

Nuno Ferro, António Pedro Duarte e Miguel Fachada (CNAPEF e SPEF)

Síntese Vivências DICA

Escolas amigas das crianças:

DICA(S) de boas práticas curriculares e pedagógicas

Maria Alfredo Moreira



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SILVES SUL — UM TRAJETO DE COMPROMISSO: O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

NUNO FERRO

ANTÓNIO PEDRO DUARTE

MIGUEL FACHADA

CONSELHO NACIONAL DE
ASSOCIAÇÕES DE PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO (CNAPEF)
SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA (SPEF)

A educação é, provavelmente, o elemento que mais determina o desenvolvimento das sociedades e a escola, a instituição que melhor representa esse processo. Este artigo examina a trajetória de desenvolvimento de um agrupamento escolar que, sob uma liderança inovadora, promove uma visão estratégica comum voltada para a formação integral dos alunos. Nos seus diferentes níveis de ação, as lideranças desempenham um papel vital na implementação dessas estratégias, fomentando a colaboração e inovação no ambiente escolar. A Educação Física é destacada como uma disciplina cujo projeto de organização curricular e pedagógica contribuiu para o projeto de inovação do agrupamento, com repercussões nas oportunidades de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no desenvolvimento global dos alunos.

Palavras-chave

Inovação; Liderança;
Educação Física;
Currículo; Avaliação.

It can be argued that education is the most significant factor in societal development, with schools representing the most important institutional mechanism through which this transformative process occurs. This article presents a critical examination of the developmental trajectory of an educational school center that, under innovative leadership, promotes a strategic vision oriented towards students' holistic formation. It identifies leadership roles as pivotal in implementing strategic interventions and fostering collaborative and innovative dynamics within the educational ecosystem. Physical Education is highlighted as a subject whose curricular and pedagogical organizational framework significantly contributed to the innovation project, with substantive implications for student learning opportunities and, consequently, their comprehensive developmental progression.

Keywords

*Innovation; Leadership;
Physical Education;
Curriculum;
Assessment.*

Introdução

O elevado consenso existente sobre o papel da educação no desenvolvimento das sociedades tem, na instituição escolar, um dos seus elementos estruturantes. A necessária mudança da instituição escolar (Fullan, 2001; OECD, 2018) articula-se com a imperativa necessidade de construção de organizações aprendentes, capazes de conciliar as políticas educativas vigentes e as necessidades territoriais com foco nos “educandos e na aprendizagem aos níveis curricular e pedagógico, e também no desenvolvimento profissional dos educadores” (CNE, 2023, p. 4).

Simultaneamente, o ideal formativo perseguido pelos sistemas educativos, entronca na procura de uma formação integral, multifacetada e multicultural que garanta o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida, com vista à construção de futuros sustentáveis, com base nos direitos humanos e nos princípios da solidariedade, inclusão, justiça social e respeito pela vida, pela dignidade humana e pela diversidade cultural (UNESCO, 2021).

Relata-se neste artigo a estrutura de um agrupamento escolar em que, partindo de uma liderança inovadora (CNE, 2023), se constrói uma visão e estratégia de ação comum com vista à melhoria das experiências de aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, a disciplina de Educação Física (EF) constitui-se como um ativo determinante naquela construção, contribuindo desde a primeira infância para a formação integral dos alunos, promovendo aprendizagens significativas em linha com o definido nas Aprendizagens Essenciais e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

Partindo da análise dos instrumentos que sustentam a sua autonomia pedagógica - Projeto Educativo, Plano de Inovação Pedagógica, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Recuperação das Aprendizagens - e de um conjunto de fontes complementares (planeamento, projetos, reflexões e deliberações de gestão administrativa e pedagógica), realiza uma análise dos fatores de inovação e as respetivas implicações nas decisões organizativas e pedagógicas do agrupamento. Para além destas, as entrevistas ao diretor do agrupamento e ao coordenador de Departamento de Expressões, foram fontes de informação privilegiadas para compreender a estratégia adotada.

Um agrupamento, um projeto de formação integral

O Agrupamento de Escolas de Silves Sul (AESS) é composto por sete estabelecimentos de ensino - cinco escolas básicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com jardim de infância (Algoz, Tunes, Alcantarilha, Pêra e Armação de Pêra) e 2 escolas básicas de 2.º e 3.º CEB (Algoz e Armação de Pêra). Com origem em 2007, o AE de Algoz, então detentor de um contrato de autonomia, seria a Unidade Orgânica precursora, em 2017, do AESS. Como consequência do processo de reestruturação da rede escolar, foi criado, a 2 de julho de 2012, um novo agrupamento, constituído pelas escolas e jardins-de-infância que compunham o Agrupamento de Escolas de Algoz e o Agrupamento de Escolas Dr. António da Costa Contreiras, de Armação de Pêra, e que adotou a designação de Agrupamento de Escolas Silves Sul (Projeto Educativo AES, 2019).

projeto fortemente alicerçado na gestão flexível do currículo, nas práticas de ensino experimental e nas mais-valias da integração em redes de reflexão e trabalho colaborativo

As dúvidas e as dificuldades sentidas na organização do agrupamento, designadamente a elevada taxa de abandono escolar, motivaram a integração do AESS no grupo de escolas PPIP - Projeto-Piloto

de Inovação Pedagógica. Ambicionando a implementação de novas abordagens pedagógicas, mais motivantes para professores e alunos, a decisão apoiou-se na natureza inovadora de um projeto fortemente alicerçado na gestão flexível do currículo, nas práticas de ensino experimental e nas mais-valias da integração em redes de reflexão e trabalho colaborativo. As oportunidades de desenvolvimento

decorrentes da reflexão interna e da partilha de conhecimento e práticas com os Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas (AE/ENA) aderentes ao PPIP determinaram a conceção e a aprovação de um Projeto de Inovação que vigoraria entre 2021 e 2023.

Em linha com o Projeto Educativo da AESS de 2019/20, o Plano de Inovação aprovado em 2021/22 sustentou uma visão de educação e de escola promotoras da formação integral dos alunos referenciada ao PASEO (Projeto Educativo AES, 2019; Projeto de Inovação, 2021). A leitura da missão do AE evidencia o expreso compromisso com o “ensino de excelência”, a formação de cidadãos “autónomos, críticos, criativos e responsáveis” e o desenvolvimento de competências orientado para o “desempenho pessoal, social e profissional” atento ao respeito pelas diferenças socioculturais e a solidariedade (Projeto de Inovação, 2021). Partindo de uma caracterização da realidade, o AESS definiu no respetivo Projeto Educativo (2019/22) três grandes linhas de ação estratégica: (i) Sucesso Académico e Valorização da Prática Pedagógica apostando preventivamente na melhoria do processos de suporte à aprendizagem e na respetiva monitorização — suportados por indicadores claros, exequíveis e mensuráveis; (ii) Autonomia e Modernização Administrativa centrada no envolvimento e na satisfação dos diferentes atores, na qualidade da comunicação interna, na formação profissional, na otimização da gestão económica; (iii) Cidadania e Comunidade apostada na preservação das instalações e dos equipamentos, na melhoria das dinâmicas de inclusão (designadamente na prevenção do abandono escolar), na valorização do património socio-cultural e ambiental e na colaboração com parceiros da comunidade.

É clara uma visão transformadora da educação com uma “focalização nos educandos e na aprendizagem, a qual tem implicações ao nível da conceção e gestão do currículo e das abordagens pedagógicas, incluindo-se nestas últimas a dimensão da reflexão crítica sobre a prática” (CNE, 2023, p. 10) e com um “sentido social” que integra um conjunto de vertentes inter-relacionadas — educação inclusiva, educação para uma cidadania democrática, educação para a sustentabilidade, educação digital e educação para a aprendizagem ao longo da vida (CNE, 2023). O AESS tem-se mantido fiel a este conjunto de princípios e valores que, bem presentes nos instrumentos de gestão pedagógica e no discurso das suas lideranças, tem contribuído para afirmar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Particularmente relevantes para o desenvolvimento e a inovação das práticas de gestão e pedagógicas do AESS, as lideranças têm beneficiado com a relativa estabilidade das equipas assim como do seu compromisso e proatividade na resolução das dificuldades e na discussão/clarificação das grandes opções estratégicas - uma característica que, promotora da colaboração profissional docente, se revela particularmente crítica para o modo como os professores pensam, decidem e atuam em contexto de sala de aula, *i.e.*, para as condições de ensino e de aprendizagem e para as dinâmicas que o suportam (Hattie, 2009).

Em linha com a teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986), o agenciamento dos diferentes atores sociais passa pela sua participação ativa e colaborativa nos processos de ensino e aprendizagem. As medidas implementadas evidenciam a coerência entre as medidas de sensibilização da comunidade sobre o valor da colaboração profissional e a consciência de uma permanente interpretação da realidade para flexibilizar processos de ensino e de aprendizagem em resposta às necessidades dos alunos.

Por outro lado, manifesta-se a preocupação de articulação das políticas educativas nacionais com uma equilibrada gestão dos recursos locais, desde logo das valências pessoais e profissionais dos membros da respetiva comunidade, numa perspetiva “local e sistémica” (CNE, 2023) que integra a relação com os contextos, as condições em que se desenvolve e a sua monitorização e avaliação.

O questionamento permanente da realidade é uma prática identificada (...) como um pilar para o desenvolvimento de uma cultura reflexiva

terizam as realidades educativas (Jesus & Azevedo, 2020). Frequentemente traduzida pela relação entre os recursos que (direta e indiretamente) lhe são alocados e a qualidade das oportunidades de aprendizagem, a complexidade dos processos de inovação obrigam a uma permanente interpretação da realidade. Com este objetivo, o AESS adota, há longa data, procedimentos de autoavaliação sistemáticos em que se apoia o planeamento estratégico da ação educativa, com a utilização de ferramentas e processos determinantes para o acompanhamento e avaliação dos objetivos estratégicos implementados. O questionamento permanente da realidade é uma prática identificada, importante mesmo em contextos com uma elevada consolidação. Esse questionamento deve ser visto como um pilar para o desenvolvimento de uma cultura reflexiva, uma vez que, ao promover uma atitude crítica, abre espaço à inovação e à construção de abordagens pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos (Fullan, 2001).

Estes processos, eles próprios geradores de oportunidade de reflexão e consenso profissional, incidem na análise dos documentos estruturantes e na regular auscultação da comunidade, esta opção abriu espaço a reajustamentos de natureza organizacional e curricular com expressão nas medidas de apoio à aprendizagem, à inclusão e na gestão dos recursos (e.g. biblioteca).

Reconhecendo o investimento realizado nos processos de autorregulação, o Relatório de Avaliação Externa de 2022/23 destaca a “constituição de equipas educativas por ano de escolaridade, a gestão da carga horária das matrizes curriculares para criação de novas disciplinas e a dinamização de projetos específicos para dar resposta às características da população escolar” (IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2023, p. 6). São ainda evidenciados, uma visão estratégica bem fundamentada, os mecanismos de divulgação e apropriação dos documentos estruturantes do AE e os efeitos de um leque de atividades coerentes com os objetivos do PASEO, propondo a continuada aposta na diferenciação pedagógica, no recurso às metodologias ativas, pedagogicamente desafiadoras e estimulantes e na clarificação dos critérios de avaliação das aprendizagens referenciada aos documentos curriculares apoiada em práticas de colaboração profissional.

refletir sobre o valor do tempo e da iniciativa no ambiente escolar

escolar. Estes dois elementos combinados ajudam a criar uma escola que não só responde às necessidades imediatas, mas também se adapta e evolui ao longo do tempo, promovendo uma educação de qualidade. O tempo, enquanto recurso essencial na organização escolar, tem uma influência direta no planeamento, na execução e na avaliação das atividades. Uma gestão eficiente assume a necessidade de tempo para que a mudança se estabeleça e, simultaneamente, dá tempo para o desenvolvimento profissional dos professores e a inovação na escola, no que Hargreaves e Fullan (2012) denominam o “tempo para reflexão” e o “tempo colaborativo”. A iniciativa, tanto individual quanto coletiva, é crucial para a inovação sistémica (Hargreaves & Fullan, 2012). A liderança escolar deve incentivar a iniciativa, mas a colaboração entre professores, gestores e alunos é determinante para que se gerem novas ideias e práticas, transformadoras da cultura.

Ao reconhecer a interdependência entre as práticas de ensino e as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos, o AESS tem apostado na inovação das múltiplas dimensões e níveis de decisão e de ação que carac-

terizam as realidades educativas (Jesus & Azevedo, 2020). Frequentemente traduzida pela relação entre os recursos que (direta e indiretamente) lhe são alocados e a qualidade das oportunidades de aprendizagem, a complexidade dos processos de inovação obrigam a uma permanente interpretação da realidade. Com este objetivo, o AESS adota, há longa data, procedimentos de autoavaliação sistemáticos em que se apoia o planeamento estratégico da ação educativa, com a utilização de ferramentas e processos determinantes para o acompanhamento e avaliação dos objetivos estratégicos implementados. O questionamento permanente da realidade é uma prática identificada, importante mesmo em contextos com uma elevada consolidação. Esse questionamento deve ser visto como um pilar para o desenvolvimento de uma cultura reflexiva, uma vez que, ao promover uma atitude crítica, abre espaço à inovação e à construção de abordagens pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos (Fullan, 2001).

Estes processos, eles próprios geradores de oportunidade de reflexão e consenso profissional, incidem na análise dos documentos estruturantes e na regular auscultação da comunidade, esta opção abriu espaço a reajustamentos de natureza organizacional e curricular com expressão nas medidas de apoio à aprendizagem, à inclusão e na gestão dos recursos (e.g. biblioteca).

Reconhecendo o investimento realizado nos processos de autorregulação, o Relatório de Avaliação Externa de 2022/23 destaca a “constituição de equipas educativas por ano de escolaridade, a gestão da carga horária das matrizes curriculares para criação de novas disciplinas e a dinamização de projetos específicos para dar resposta às características da população escolar” (IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2023, p. 6). São ainda evidenciados, uma visão estratégica bem fundamentada, os mecanismos de divulgação e apropriação dos documentos estruturantes do AE e os efeitos de um leque de atividades coerentes com os objetivos do PASEO, propondo a continuada aposta na diferenciação pedagógica, no recurso às metodologias ativas, pedagogicamente desafiadoras e estimulantes e na clarificação dos critérios de avaliação das aprendizagens referenciada aos documentos curriculares apoiada em práticas de colaboração profissional.

Em todo o processo, denota-se a importância de refletir sobre o valor do tempo e da iniciativa no ambiente

A Promoção de competências globais – o papel da Educação Física

As dinâmicas de inovação do AESS são um contexto ótimo para o desenvolvimento das estratégias atuais da disciplina de EF, que evidenciam a consideração dos referenciais curriculares e metodológicos, nomeadamente o PASEO, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Dessa interpretação resultam decisões organizacionais e pedagógicas promotoras da coesão profissional incitada pela regular realização de reuniões

em que aqueles referenciais curriculares são uma presença constante. Entre eles (apesar da sua revogação pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho) os Programas Nacionais de Educação Física mantêm a sua centralidade conceptual e metodológica entre as decisões da especialidade. Com essa referência, o debate sobre o ensino, o currículo e a avaliação contribuem para induzir a colaboração profissional e a qualidade das decisões daí decorrentes.

o currículo e a avaliação contribuem para induzir a colaboração profissional e a qualidade das decisões daí decorrentes

As decisões no âmbito do desenvolvimento curricular da disciplina na escola (de promoção da autonomia dos alunos, implicação no seu próprio processo avaliativo, de práticas pedagógicas centradas no aluno) foram pioneiras no AESS e temporalmente muito anteriores à entrada no processo de inovação encetado pelo agrupamento e da atual moldura curricular formal que decorre do PASEO. Desta forma, na EF, a adaptação local a práticas atualmente desejadas e a modos de pensamento do currículo atualmente defendidos, foi feita sem os sobressaltos identitários ou de dinâmica de trabalho típicos de uma fase transitória de entrada de mudanças estruturantes. A substância desta política formativa concretiza-se nos tópicos desenvolvidos seguidamente.

A gestão do currículo e o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem é um dos exemplos de referência em todo o processo. A articulação vertical do currículo, definindo metas e prioridades para cada um dos ciclos, desde o 1.º CEB, permitem a objetivação e coordenação interna entre professores com ganhos no desempenho dos alunos. Conhecer e perceber a importância desta referência curricular, dos seus princípios e das suas finalidades, para assumir decisões quanto à escolha objetiva de conteúdos curriculares, é um passo decisivo para práticas alinhadas (Roldão, 2013). A clarificação do objeto de aprendizagem e aferição de critérios de verificação das aprendizagens constituem-se como elementos centrais desta gestão curricular, garantido a necessária coerência nas práticas dos professores.

É reconhecido o impacto estruturante do envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem (Redelius & Hay, 2012). No AESS, esta tem sido uma preocupação constante — a afixação dos objetivos de aprendizagem na sala de aula (ginásio) permite que os alunos confrontem a sua atividade na aula com o que se encontra definido curricularmente. Este envolvimento permite, pelo facto de o currículo da disciplina ser aberto e flexível, i.e., permitir diferentes possibilidades de concretização para uma mesma competência, que os alunos construam o seu plano individual de trabalho, com o impacto formativo que representa em termos de desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e de aprendizagens verdadeiramente significativas.

Ainda no quadro do desenvolvimento curricular, a gestão do currículo e da avaliação enquadra-se num processo contínuo de tomada de decisão, fazendo emergir novos modelos de organização do departamento (Forte & Flores, 2014). Podemos constatar, como sustenta Costa *et al.* (2019), o desenho e implementação coletiva de ciclos plurianuais de avaliação das aprendizagens, curricularmente alinhados e suportados em tarefas autênticas e inclusivas, baseadas em critérios de avaliação e de classificação relativamente simples e claros capazes de apoiar ação (coletiva e individual) de professores (e alunos). Os processos de

desenvolvimento curricular colaborativo (Costa, 2015; Forte & Flores, 2014) presentes nos documentos, no discurso e nas práticas do AE, consubstanciam-se com decisões de alcance plurianual na articulação vertical do currículo e dos processos avaliativos, que focam diretamente a gestão do currículo numa perspectiva inclusiva, eclética e multilateral das aprendizagens. A interpretação e descodificação do currículo formal, antes de se definir o processo avaliativo, a definição de protocolos de avaliação, realização de conferências curriculares para conferir o currículo e/ou aferir o processo de avaliação cumprem etapas coletivas de discussão e de reflexão, especialmente significativas no processo coletivo de gestão do currículo e da avaliação (Costa *et al.*, 2019).

Alicerces da intervenção pedagógica, os dispositivos de avaliação das aprendizagens concorrem de forma particularmente significativa para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Independentemente do consenso sobre o significado da avaliação das aprendizagens no modo como os alunos aprendem (Black e Wiliam, 1998, 2001), o respeito pelas recomendações da investigação da especialidade nem sempre se verificam. Em particular, no que se refere à avaliação formativa, a proliferação de concepções e crenças enviesadas constitui um obstáculo às oportunidades de agenciamento (autonomia e responsabilização) dos alunos e das suas competências de autorregulação. A qualidade da informação disponibilizada ao aluno (pelo professor, pelos pares ou pelo próprio) elaborada com referência a critérios suficientemente claros e discutidos com os alunos são práticas especialmente ricas para o conseguir. Em oposição, a (aparente) obsessão por métricas despidas de referências a características do desempenho, ainda dominante no contexto português, tem dificultado a inovação pedagógica. Atento a estas dificuldades, o AESS apostou na diversidade dos dispositivos de avaliação. O já referido envolvimento dos alunos com o referencial curricular e o conhecimento pleno dos critérios de avaliação e de classificação vigentes permitem a utilização regular de fichas de avaliação formativa, dispositivos de auto e heterorregulação que, em conjunto com

o plano individual de trabalho, definem um processo avaliativo verdadeiramente contínuo e objetivamente sustentado.

Ainda na manifesta ambição de qualificação do ensino, subordinando os procedimentos de organização à eficiência dos processos pedagógicos e de gestão do

preocupação em agilizar a utilização de tempos, espaços e materiais de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem significativas, desafiantes e motivantes

currículo, verifica-se a preocupação em agilizar a utilização de tempos, espaços e materiais de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem significativas, desafiantes e motivantes. São exemplo operacionais destas preocupações a gestão dos espaços de aula privilegiando a decisão pedagógica do professor face às necessidades de aprendizagem dos alunos. A forma como é definida a rotação dos grupos de alunos pelos espaços de aula e a alocação de material didático a cada um dos espaços é uma evidência desta preocupação.

salientam-se as atividades promotoras dos hábitos de vida ativa e saudável, com a participação de um número elevado de alunos

O número e a riqueza das atividades integradas no Plano de Atividades do AE pelo Grupo de EF são representativos do consenso alcançado nos órgãos de gestão (nomeadamente no Conselho Pedagógico) relativamente ao significado da EF na formação dos alunos. Exemplo da concretização destas práticas (para além do trabalho curricular), salientam-se as atividades promotoras dos hábitos de vida ativa e saudável, com a participação de um número elevado de alunos e favorecedoras de um desenvolvimento multilateral que se consolidam no quotidiano dos alunos, como são exemplo os clubes de Desporto Escolar e o projeto Sobre rodas (apoiado pela angariação de 50 bicicletas devidamente conservadas).

O caminho traçado evidencia preocupações com o alinhamento vertical e horizontal do currículo, consubstanciadas pela reorganização do AESS e pela otimização de recursos humanos e materiais (nomeadamente através de parcerias com a comu-

nidade) que autorizam uma audaciosa interpretação do currículo. Longe de representar uma mudança sistêmica da organização, a dinâmica imprimida pela EF é um claro reflexo da intencionalidade deste caminho. Um processo de afirmação que, integrado num amplo projeto de inovação pedagógica, necessita, como sugere Costa (2015), do comprometimento e da cumplicidade dos profissionais. Assumindo a responsabilidade coletiva de contribuir para a qualidade do serviço educativo prestado pelo AESS, os professores de EF têm procurado articular recursos e oportunidades promotoras da aprendizagem dos alunos criando sinergias multidisciplinares (designadamente em áreas como a inclusão, a cidadania, a saúde, etc.). Numa lógica de projeto, o trabalho de construção de planos de desenvolvimento surge como sustentáculo dos compromissos e da responsabilidade coletiva necessária para os cumprir, num contexto em que os professores se sentem implicados para arriscarem os limites da sua liberdade pedagógica. Nem sempre substantivos, os avanços alcançados no plano da autonomia profissional e curricular decorrem da crença na qualidade das decisões pedagógicas que, validadas pelos órgãos de gestão, surtem em desempenhos percecionados como seguros e tranquilos. Sem surpresa, as competências científicas e relacionais/comunicacionais do Coordenador de Departamento, sustentáculo da defesa das intenções do grupo de EF, potenciam a qualidade do ambiente relacional e a confiança nas decisões coletivas (Costa, 2015).

assume particular importância o projeto de coadjuvação da EF no 1.º ciclo do ensino básico

Ainda neste contexto, assume particular importância o projeto de coadjuvação da EF no 1.º ciclo do ensino básico. Apesar do reconhecimento para a importância da EF nestas idades e de se apresentar como uma componente autónoma do currículo na matriz curricular deste nível de ensino tal como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e o Inglês, esta área disciplinar não tem carga horária própria, partilhando 5 horas semanais com a Educação Artística, tempo manifestamente insuficiente para que se possam produzir efeitos formativos no 1.º CEB. Apesar deste constrangimento e preocupado com o *déficit* das aprendizagens motoras dos alunos, o investimento da AEES na melhoria das condições de desenvolvimento da EF no 1.º CEB resultou num projeto de coadjuvação dos professores titulares, ele próprio indutor de desenvolvimento profissional com uma forte componente de colaboração. Amplamente reconhecidas, tanto pelos professores como pelas famílias, as mais-valias desse investimento nas aprendizagens dos alunos são percecionadas em múltiplas dimensões – física, afetiva, social e cognitiva. Objeto de satisfação dos professores, assim como de satisfação dos alunos e das famílias, estas práticas do AE (e da EF em particular), assumem-se uma fonte de satisfação profissional e de autoeficácia (Kulinna & Cothran, 2016).

A melhoria da prática educativa e a promoção da inovação nas escolas, depende em grande medida da ação dos líderes intermédios (Harris, 2015). Estas lideranças são essenciais para os processos de antecipação das dificuldades, para a formulação de hipóteses e para a elaboração e concertação de estratégias, acomodando sensibilidades e considerando os propósitos de desenvolvimento individual dos seus pares e do desenvolvimento coletivo. Determinantes na edificação de uma cultura e ambiente de colaboração e desenvolvimento profissional no seio da escola (Hargreaves & Fullan, 2012), espelham esses atributos de forma particularmente enfática quando acolhem e integram novos professores. Uma tarefa por demais relevante para as expectativas induzidas nos recém-chegados sobre os alunos, o currículo e o ambiente de trabalho. Para além da atenção dispensada ao reconhecimento físico, o acolhimento informado dos novos professores constitui, assim, uma antecipada e intencional promoção dos princípios e dos valores estruturantes do AE, designadamente o foco nas condições de aprendizagem oferecidas aos alunos e o primado da colaboração profissional enquanto motores de desenvolvimento. Uma abordagem consentânea com visões partilhadas sobre os alunos, o currículo e a importância do equilíbrio ecológico (microssistémico) da sala de aula (Cross & Hong, 2012).

A melhoria da prática educativa e a promoção da inovação nas escolas, depende em grande medida da ação dos líderes intermédios (Harris, 2015)

Conclusão

O caso aqui descrito e analisado reflete dois atributos do conhecimento atual acerca da melhoria da prestação do serviço educativo; por um lado, a ideia, já não recente, de que a melhoria da escola reside mais num movimento de criação no *local (bottom-up)* do que na concretização de medidas centralmente concebidas (*top-down*) (Chapman & Sammons, 2013); por outro lado, o de esta mudança em contextos tradicionalmente centralizados, ainda que numa moldura formal de territorialização das políticas e das práticas organizativas, não se empreender de forma simples nem espontânea.

Da análise conjugada de vestígios mais tangíveis, em projetos e documentos estruturantes do currículo e quotidiano profissional, e menos tangíveis situados nas narrativas dos próprios atores, salienta-se como o *local* procura soluções para os problemas sistémicos de fragmentação e fechamento do saber disciplinar, de competências docentes que deixam, com o tempo, de estar disponíveis, de uma gestão do currículo real mais próxima das características dos alunos.

Aquelas *não-simplicidade* ou *não-espontaneidade* (das dinâmicas sustentadas de melhoria) estão bem patentes na estabilização temporal de projetos de natureza interdisciplinar e de atividades de complemento curricular que possibilitam uma subsequente consolidação das competências docentes, um horizonte de progressividade na aprendizagem para os alunos, mas também o tempo necessário para a adoção de medidas de otimização desses mesmos projetos e atividades. Ao risco inicial, inerente a toda e qualquer iniciativa (MacBeath, 2008), associa-se um enquadramento racional e de intencionalidade para o desenvolvimento formativo dos alunos e a afetação dos recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Das narrativas extraem-se, subtilmente, outros tópicos essenciais à compreensão da dinâmica de organização e de trabalho – o papel das lideranças intermédias e a presença de uma cultura de questionamento da realidade, a encontrada e a criada; dois tópicos essenciais ao desenvolvimento de um ambiente criativo e de serviço à aprendizagem (Scheerens, 2004; Hofman, *et al.*, 2009). Os professores colocados em posições de coordenação assumem lugares críticos, na conceção e desenvolvimento das ideias e dos projetos, mas também no debate; ao já mencionado ambiente colaborativo, acresce uma atitude crítica perante diagnósticos adversos que ora impulsiona para a criação de iniciativas, ora promove o questionamento acerca das próprias opções.

Em todo o relato, ressalta a preocupação fundamental em subordinar os procedimentos de organização à eficiência dos processos pedagógicos e de gestão do currículo, e à procura permanente de uma melhoria na qualidade das aprendizagens. Num caminho cujo início é situado em 2008, com as possibilidades de um contrato de autonomia, as prioridades de alinhamento vertical e horizontal do currículo têm-se consubstanciado em medidas de reorganização estrutural, otimização de recursos humanos e materiais – aproveitando o contributo de outros atores da comunidade educativa, e uma leitura do currículo que extravasa a respetiva versão oficial.

A dinâmica imprimida na Educação Física, não resultando na origem de uma mudança sistémica da organização, é um claro reflexo da intencionalidade daquele caminho. A qualidade do desempenho (percebido) e os resultados (demonstrados) dos alunos nesta área disciplinar dão o sinal de positividade em todo o processo.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Silves Sul (2019). *Projeto educativo 2019/22* [Não editado]. AESS.
- Agrupamento de Escolas de Silves Sul (2021). *Projeto educativo 2019/22* [Não editado]. AESS.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2001). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. doi:10.1177/003172171009200119
- Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* CFBT Education Trust.
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*. CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/2122-referencial-para-a-inovacao-pedagogica-nas-escolas>
- Costa, J. P. (2015). *O trabalho coletivo do departamento de Educação Física e a gestão da ecologia das aulas - A integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, J., Ferro, N., Mira, J., Carvalho, L. & Onofre, M. (2019). Processos de avaliação coletiva - concetualização, operacionalização e implicações. In Sociedade Portuguesa de Educação Física. *Avaliação em Educação Física - perspectivas e desenvolvimento*. SPEF (Omniserviços): Lisboa.
- Cross, D. & Hong, J. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching & Teacher Education*, 28, 957-967.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*, pp. 97-126. Lawrence Erlbaum Associates.
- Forte, A. & Flores, M. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to student achievement*. Routledge.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School effectiveness and school improvement*, 20(1), 47-68.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2023). *Relatório de Avaliação Externa - Agrupamento de Escolas Silves Sul*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/FARO/FARO_Silves_AEE_AE_SilvesSul_2022-2023_R.pdf
- Kulinna, P. H. & Cothran, D. J. (2016). Teacher beliefs and efficacy. In C. Ennis, K. Armour, A. Chen, A. Garn, E. Mauerberg-deCastro, D. Penney, S. Silverman, M. Solmon & R. Tinning (Eds.), *Routledge handbook of physical education pedagogies*. pp. 530-542. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743561>
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School leadership & management*, 28(4), 385-399.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD.
- Redelius, K. & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*, pp. 131-140. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.
- Scheerens, J. (2004). Evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 105-124.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Report from The International Commission on the Futures of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>