

NOVA ÁGORA

NÚMERO 6
SET 2018

**Revista do Centro de Formação
de Associação de Escolas Nova Ágora**

centro de formação
de associação
de escolas
novaágora

Cofinanciado:



DOSSIÊ:

A promoção
do sucesso escolar



INDÍCE

EDITORIAL 4

DOSSIÊ: A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Plano de Ação Estratégica para a Promoção do Sucesso Escolar - 2016/2018 - Agrupamento de Escolas Coimbra Centro	Conceição Malhó Gomes	8
História de um plano para promover o Sucesso Escolar - Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova	Anabela Rodrigues de Lemos	12
O Plano de Ação Estratégico do Agrupamento de Escolas da Lousã	António Martins Ferreira	18
O Agrupamento de Escolas Martinho Árias, Soure e o PNPSE	Luísa Isabel Pereirinha	20
Escola Básica e Secundária Quinta das Flores Plano de Ação e Estratégica 2016-18	Noémia Santos e Teresa Pimenta	24
Na antecâmara de um novo ecossistema educacional	José Verdasca	26
Ensinar matemática no século XXI - Como promover percursos de sucesso?	Marina Rodrigues, Dina Tavares, Hélia Pinto, Hugo Menino e Nuno Rainho	32
Entrevista Clube SPM a Luísa Tavares Moreira, Coordenadora Nacional do FMS		34

OUTROS PROJETOS

A psicopedagogia diferencial na educação inclusiva	Edgar Galindo	38
Plataforma PAJE – Apoia Jovens (Ex)acolhidos	João Pedro Gaspar	42
O legado de Bissaya Barreto numa educação holística das crianças	Pedro Providência, Elvira Leite e Samuel Silva	44

FORMAÇÃO CONTÍNUA

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA como promotora do Bem-Estar Escolar - HISTÓRIAS na e em SALA DE AULA	Patrícia Moreira e Teresa Pessoa	52
O Trabalho colaborativo na sala de aula e na escola	Graça Trindade e Madalena Relvão	58
Mais linguagem, melhor literacia: da teoria à prática na promoção da literacia emergente	João Canossa Dias	62
Educação para a Saúde sobre Cancro nas Escolas: A Formação dos Agentes Educativos	Tiago Paredes, Rute Santos	68
O que se passa na infância, não fica na infância	João Pedro Gaspar	70
POESIA <i>que barcos entretanto por ali nasceram eu sabia</i>	José António Franco	72

*São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
um incêndio.
Outras,
orvalho apenas.
(...)*

Eugénio de Andrade

TEMPOS MODERNOS OU AS PALAVRAS COMO CRISTAIS

HENRIQUETA OLIVEIRA

Conselho Redatorial da Revista Nova Ágora

Recordo, com o sorriso de criança, a divertida cena do filme “Tempos Modernos” de Chaplin, em que o herói, um operário de uma linha de montagem de uma moderna fábrica, apertava parafusos freneticamente, um após o outro, num ritmo alucinante, ritmo que lhe era imposto pela própria passadeira rolante da linha de montagem, pelos que antes de si e depois de si repetiam o mesmo gesto, ou um gesto complementar, em cadeia, ritmo que a produção, soberana, exigia. Apertava parafusos até já não existir nada à sua volta, a não ser os parafusos que apertava ou, pior do que isso, apenas o gesto de os apertar, que remetia o parafuso para o papel de meio para atingir o fim de repetir o gesto.

Quando se libertava da linha de montagem, o herói continuava a repetir o mesmo gesto, tivesse ou não tivesse parafusos à frente, mesmo se fossem os botões coloridos da saia de uma senhora que passava. As suas mãos, com vida própria, perseguiram então os botões e tentavam, a todo o custo, apertá-los, como se apertasse parafusos... hilariante, se ainda fosse criança, se não fosse dramático... e se estes Tempos Modernos não fossem um tão cru retrato do tempo que vivemos.

Na complexa engrenagem do Sistema Educativo, condicionados pelo ritmo alucinante da modernidade, das reformas, de teorias que nunca chegamos a conhecer ou dominar, habituámo-nos a trabalhar como quem aperta freneticamente parafusos. Repetimos palavras e conceitos, que esgotamos e que nos esgotam, que consumimos e que nos consomem, ao ritmo que a cadeia de montagem nos impõe, ao ritmo dos que antes e depois de nós se alinham na engrenagem, ao ritmo que a dita promoção do sucesso educativo, soberana, nos exige.

Neste processo, sem tempo ou vontade para pensar nelas, fomos esvaziando palavras: empreendedorismo, autonomia, sustentabilidade, espírito crítico, análise, síntese, currículo, programas, sucesso educativo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, motivação, e tantas, tantas outras... usamos e esvaziamos palavras, como quem aperta parafusos, até lhes perdermos, por completo, o sentido. Já não importa para que conceito remetem, já não importa(m) o(s) sentido(s) que têm, já não importa se fazem sentido. Desde que as convoquemos para o discurso que enquadra as nossas práticas - mesmo que já nem saibamos para onde rumam as nossas práticas - apenas porque enunciá-las parece garantir, à partida, o sucesso do sistema. Muito pelo contrário: vazias de sentido, as palavras escravizam-nos, condenam-nos aos gestos mecânicos que, por sua vez, condenam ao insucesso qualquer Sistema Educativo.

Vale a pena, pois, parar para pensar e aceitar o desafio de recomeçar o caminho, degrau a degrau, reencontrando o sentido das palavras e dos conceitos, recusando ideias feitas, construindo sentidos para o que fazemos. Falamos de promoção do sucesso educativo? Começemos, então, por definir o sentido do sucesso educativo. O que é? Como se mede? Onde se mede? Quem o mede? Circunscreve-se à Escola? Aos resultados escolares? ... Depois de encontrar este sentido – e se fizer sentido – só então poderemos pensar sobre como fazer a sua promoção...

Foi este o desafio que o número seis da Revista Nova Ágora lançou às escolas, educadores, formadores e investigadores e que se traduz agora num conjunto de reflexões de todos os que que aceitaram participar neste caminho de devolver sentido às palavras e às práticas. Porque “são como um cristal, as palavras” e é no fazerem sentido que se encerra o seu poder libertador.

Boas leituras!



**DOSSIÊ:
A PROMOÇÃO
DO SUCESSO
ESCOLAR**

PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR 2016/2018

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA CENTRO

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) apresenta-se como um acontecimento significativo no âmbito da autonomia organizacional e pedagógica dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas (AE/E) e deve ser entendido como o garante de uma ação estratégica, própria e individual dos AE/E, no sentido da melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, atendendo aos contextos específicos de cada unidade organizacional.

Tal Programa surge no quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, sendo que, em junho desse mesmo ano, e por despacho do Senhor Secretário de Estado da Educação, foram abertas as candidaturas para apresentação de planos de ação estratégica (PAE) dos AE/E, tendo como objetivos a promoção do sucesso educativo, de todos os alunos, com intervenção na prevenção e redução do absentismo, do abandono escolar e das situações de indisciplina.

O desenhar destes PAE, subjacentes ao PNPSE, assentam no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece as dificuldades e potencialidades, os contextos, as especificidades, os fatores internos e externos de cada AE/E e, por conseguinte, caber-lhes-á conceber planos de ação estratégica que melhor sirvam os propósitos deste Programa. A responsabilidade e a colaboração da comunidade local e regional, com todas as suas sinergias, nunca deverão ser alheias a este Programa e contribuirão para que se possam esbater eventuais condicionantes internas e externas.

Neste propósito, está plasmado o princípio da Escola Pública de qualidade que deve assegurar mais e melhor formação e educação a todas as crianças e jovens, de modo a poderem concluir a escolaridade obrigatória de 12 anos e a ficarem dotados de saberes, competências e atitudes que lhes permitam ser cidadãos de pleno direito.

CONCEIÇÃO MALHÓ GOMES

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Ingleses e Alemães, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, e Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra. Tem artigos publicados sobre Tecnologia Educativa. Possui formação especializada na área da Gestão e Administração Escolar, pelo Instituto Superior Bissaya Barreto. É Diretora do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, desde maio de 2017.

E é nesta perspetiva que o PNPSE se assume como inovador na medida da aceitação de variados caminhos e ações, desenhados de acordo com as necessidades específicas e contextuais de cada AE/E, levando à melhoria da educação das nossas crianças e jovens.

Quanto à criação de medidas de combate ao insucesso escolar, apresentadas, no passado, pela tutela, o caminho tem sido longo e profícuo nos seus mais variados moldes. Tenhamos aqui em atenção normativos legais como o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, (do qual se aguarda agora alteração), n.º 4, artigo 2.º, ou o Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, artigos 20.º, 21.º e 22.º, que já preconizavam medidas de promoção do sucesso escolar. No entanto, é com a abertura das candidaturas a estes PAE que o compromisso social dos AE/E se estabelece ao nível de históricos e metas de sucesso.

No caso específico do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro (AECC), é preciso ter em atenção as suas dimensões geográficas bastante abrangentes e o seu contexto económico e sociocultural de uma imensa riqueza e diversidade, cultural e linguística, bem como o seu carácter inclusivo, pois somos Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e de Alunos Portadores de Cegueira e de Baixa Visão, possuímos Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo e de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência, e temos ofertas formativas variadas: do ensino pré-escolar ao ensino secundário, regular e profissional, ensino noturno com Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) - níveis Básico e Secundário, Ensino Recorrente Não Presencial, exames/unidades de formação ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de outubro, e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) de Inglês, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas). Na escola-sede (escola pública da NUT III – Baixo Mondego) funciona também o

Centro QUALIFICA onde os formandos adultos podem desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de nível Básico e Secundário (certificação escolar e profissional). Assim, foi elaborado um Plano de Ação Estratégica para o biénio de 2016/2018, que contemplava cinco medidas:

- MEDIDA 1 – Gestão de Conflitos na Sala de Aula – direcionada para os alunos dos cursos vocacionais e restantes discentes do ensino básico, cujos objetivos eram prevenir situações de conflito na sala de aula e criar condições propícias à aprendizagem;
- MEDIDA 2 – Construir o Sucesso – com enfoque na melhoria dos resultados escolares dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico (3.º CEB) e ensino secundário (ES), colmatando a discrepância entre as médias das classificações internas finais e as médias das classificações de exame às disciplinas de Matemática (3º CEB e ES); Física e Química A e Biologia e Geologia (ES). Os objetivos desta Medida foram estabelecidos para melhorar os resultados escolares, implementar a pedagogia diferenciada, promover o potencial máximo de cada aluno e desenvolver capacidades de trabalho autónomo, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem.
- MEDIDA 3 – Justas Oportunidades – justificada pelo facto de a média das percentagens dos resultados escolares do 2.º ano se encontrar abaixo dos restantes anos de escolaridade do 1.º CEB, em cerca de 5 a 6 pontos percentuais, sendo o objetivo aproximar a percentagem de sucesso dos alunos do 2.º ano da dos restantes anos de escolaridade.
- MEDIDA 4 – Agrupamento Arco-Íris – pensada com o objetivo de promover a integração e o sucesso educativo dos alunos com Português Língua Não Materna (PLNM) que revelam fragilidades e problemas no acompanhamento dos currícula;
- MEDIDA 5 – Laboratório Ambulante – destinada aos alunos do 1.º CEB, no âmbito das atividades das ciências experimentais que, à data, o Agrupamento entendeu serem insuficientes por falta de condições de realização. Os objetivos elencados foram os seguintes: contribuir para a valorização das ciências no 1.º CEB, promovendo a literacia científica; desenvolver competências científicas; propiciar o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas; proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem diversificadas; contribuir para o aprofundamento da partilha de conhecimento científico.

Após o primeiro ano de execução do PAE, todos os Coordenadores dos Departamentos Curriculares fizeram uma leitura atenta e reflexiva dos resultados obtidos e a avaliação intermédia foi reportada superiormente (em agosto de 2017), através do preenchimento de dados de monitorização na plataforma PNPSE.

A leitura desta avaliação de processo do PAE, um “caminho” de um ano letivo, traduziu-se numa leitura que poderá resumir-se em três eixos: balanço bastante positivo de duas medidas elencadas (medidas 1 e 4), balanço mediamente positivo de duas outras medidas (medidas 2 e 3), balanço negativo da Medida 5 - Laboratório Ambulante, que nunca pôde ser implementada devido a constrangimentos físicos, nomeadamente, a falta da carrinha equipada com materiais específicos para as ciências experimentais.

Estes balanços refletiram-se naturalmente nos resultados dos alunos e do Agrupamento que se podem verificar através dos instrumentos de recolha de dados indicados no item “10. Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida” do formulário do PAE, apresentado em candidatura. Assim, os resultados alcançados revelaram que o Plano representou um instrumento valioso no combate ao insucesso educativo, melhorando práticas de ensino e criando aprendizagens mais eficazes e duradouras. Por outro lado, consagra em si todo um caminho percorrido, neste segundo ano letivo de implementação do PAE. Outra vantagem deste instrumento foi possibilitar ao AECC a remodelação deste seu Plano, no sentido de (re)encontrar caminhos e repensar estratégias para continuar a prestação de um serviço público de educação cada vez mais rico e eficiente.

Neste sentido, tomou-se ainda em linha de conta, e analisou-se, o contributo da componente formativa para o sucesso do PAE em termos dos objetivos traçados. De uma forma geral, a formação, aliás pensada neste âmbito e enquadramento, teve um papel importante na consecução das medidas do PAE. Importa, contudo, apreciar este aspeto no contexto do Plano traçado que tem de ser sempre divulgado, partilhado, e trabalhado por todos os elementos do AE/E, para que se sintam envolvidos no cumprimento dos objetivos definidos. As ilações que se retiram desta relação entre a componente formativa e o modo como ela atua no sucesso do Plano levam-nos à abordagem de questões mais profundas: que disseminação é feita desta componente formativa?, em que moldes se realiza?, que compromissos se estabelecem?

A avaliação intermédia do PAE demonstrou, ainda, a necessidade de remodelação do Plano, passando inclusivamente pela eliminação de uma das medidas preconizadas. Importa também referir que, em 2017, tomou posse a nova Direção e verificaram-se alterações ao nível dos intervenientes do PAE e da equipa de Coordenação, pelo que os caminhos encontrados, para o segundo ano da implementação do Plano passaram por essa remodelação.

Cabe, agora, refletir sobre o modo como as medidas foram inicialmente pensadas e, posteriormente, executadas. E aqui surgem constrangimentos: a discrepância entre a proposta aprovada para o PAE 2016/2018, com objetivos concretos a atingir e os recursos a ele adstritos, necessariamente, imprescindíveis à sua concretização, e os recursos que o AECC obteve da tutela e da comunidade regional.

Parece-nos justo afirmar que desenhar um plano de ação estratégica para o sucesso educativo à medida de cada AE/E, atendendo às suas especificidades e necessidades, representa um avanço significativo no que se entende como parte de um projeto, bem mais abrangente, de autonomia e flexibilidade curricular para dar resposta ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Contudo, a consolidação de tais medidas implica, por parte da tutela, uma verdadeira noção e conceito de autonomia dos AE/E, de modo a que possam ser dotados de recursos que deem resposta às necessidades encontradas. Relativamente ao AECC, recentemente reconhecido pela Direção-Geral de Educação, pelo Alto Comissariado para as Migrações e pela Fundação Aga Khan Portugal com o Selo Escola Intercultural, onde se cruzam alunos de 28 nacionalidades diferentes e cuja interessante diversidade cultural e linguística assumimos como uma das nossas maiores riquezas, seria da mais elementar justiça a atribuição de recursos humanos que viessem ao encontro desta nossa especificidade, plasmada no PAE (Medida 4): a necessidade de mais docentes para a lecionação de PLNM.

Outra questão premente a ser trabalhada no sentido da melhor gestão de recursos prende-se com o financiamento e o compromisso da Comunidade Intermunicipal, que começa agora a articular as suas medidas com as constantes dos PAE.

Importa criar o hábito do trabalho colaborativo entre instituições para que as medidas de Promoção do Sucesso Escolar sejam matéria que importa, naturalmente, ao Ministério da Educação e Ciência, aos AE/E e, também, aos municípios. Os atores sociais terão também de fazer parte desta dinâmica, sempre numa perspectiva de cooperação e colaboração para que as nossas crianças e jovens tenham direito a uma educação cada vez mais redutora das desigualdades sociais.

Teremos, assim, de apostar numa forte mudança de atitude dos intervenientes sociais para que se sintam responsáveis pela questão agora em debate: a promoção do sucesso educativo. De forma proativa, ter-se-á ainda de dotar os AE/E de recursos que permitam parâmetros cada vez mais elevados de autonomia significativa, regulada e geradora de melhores aprendizagens e de um ensino adequado às exigências dos nossos nativos digitais², os alunos do século XXI.

Coimbra, maio de 2018



2. O termo "nativos digitais" (*Digital Natives*, no original) deve-se a Marc Prensky (2001), um investigador americano do campo da educação, que assim define todos aqueles que nasceram após 1980, e que vieram, posteriormente, a ser designados como a geração Y ou *Millennials*. Representam toda uma geração que cresceu com a tecnologia e, através dela, criaram hábitos de aceder e de consumir informação de forma muito rápida, de utilizar diariamente dispositivos móveis e de aprender sem hora nem local específicos. Por oposição, Prensky refere os "Imigrantes Digitais", os professores que "falam" outras linguagens pois nasceram na era pré-digital e esforçam-se para lidar com o profundo conhecimento digital dos seus alunos.



HISTÓRIA DE UM PLANO PARA PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CONDEIXA-A-NOVA

Neste artigo, começaremos por fazer uma breve descrição das cinco medidas implementadas no Plano de Ação Estratégica concebido. Dado que, no momento em que foi escrito, não são ainda conhecidos, na totalidade, os resultados dos alunos, optamos por fazer um balanço em que é privilegiada uma análise sobre os processos em detrimento da análise dos resultados.

Nesta análise, dar-se-á destaque às mudanças organizacionais operadas e ao impacto perceptível na mudança das práticas docentes.

Cinco medidas para cinco necessidades persistentes

As medidas que integraram o Plano de Ação Estratégica do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova refletem, muito provavelmente, preocupações comuns a muitos dos agrupamentos de escolas do país: as elevadas taxas de insucesso no 2º ano de escolaridade; a dificuldade de fazer cumprir 12 anos de escolaridade obrigatória, no tempo mínimo previsto, com particular acuidade no 3º ciclo e no ensino secundário; a progressiva complexidade da gestão comportamental da heterogeneidade do público escolar; a necessidade de trabalhar de forma colaborativa e adequada ao perfil do aluno do século XXI. Assim, surgiram:

“2º ANO: MAIS UM ANO DE SUCESSO”

Procurando alcançar a taxa mínima de sucesso de 93%, no 2º ano de escolaridade, não deixando nenhum aluno com dificuldades de aprendizagem, nos grupos de 5 anos e nas turmas de 1º e 2 anos, por sinalizar e acompanhar efetivamente, começamos por intervir nos grupos de crianças com 5 anos, criando grupos homogéneos onde foi privilegiado o desenvolvimento de competências atitudinais, motoras e linguísticas. Esta intervenção foi reforçada pela contratação de uma terapeuta da fala e por uma ação pronta das equipas multidisciplinares de referência para caracterizar incisivamente todas as dificuldades de aprendizagem detetadas nos anos intervencionados e proceder ao encaminhamento para serviços especializados das situações sinalizadas.

ANABELA RODRIGUES DE LEMOS

Anabela Rodrigues de Lemos. Licenciada em Matemática (Ramo Formação Educacional) e Mestre em Administração Educacional. É Diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova.

TRÊS É QUANTO BASTA!!

Com a finalidade de aumentar a percentagem dos alunos que completam o 3º ciclo em três anos, procuramos aumentar as taxas de sucesso na avaliação interna, nos 7º, 8º e 9º anos, situando-as acima dos 93%, manter a taxa de abandono escolar abaixo dos 0,5% e melhorar as taxas de sucesso na avaliação externa. Para tal, planeamos envolver a comunidade escolar, debatendo as taxas de sucesso com os alunos e os respetivos encarregados de educação; conjugamos esforços com as entidades locais para contrariar o absentismo e o abandono escolar; reforçamos, curricularmente, as disciplinas de Matemática e Português no 7º ano, usando, estrategicamente, os recursos tecnológicos para envolver os alunos na sua própria aprendizagem e procuramos usar a metodologia Fénix para melhorar os resultados da Matemática, no 8º ano.

É PARA FAZER EM TRÊS!!

Identicamente à medida anterior, mas agora dirigida ao secundário, procuramos situar as taxas de sucesso internas, nos 10º, 11º e 12º anos, acima dos 89% e aumentar as taxas de sucesso na avaliação externa. Para tal, reforçamos, curricularmente, as disciplinas de maior insucesso no 10º ano, Matemática A e Física Química A, procuramos minimizar as mudanças de percurso formativo durante o 10º ano, para o que recorremos a um plano de orientação escolar pelos SPO do Agrupamento para todos os alunos do 9º ano, e procuramos o mesmo compromisso com as famílias e entidades locais, partilhando e debatendo os resultados obtidos.

“SER BOM É COOL!”

Com o objetivo de criar ambientes efetivos de aprendizagem e diminuir as ocorrências de indisciplina, propusemo-nos atingir mais de 70% de classificações Bom ou Muito Bom nas apreciações do comportamento das turmas, e reduzir anualmente as participações disciplinares em 25%. Para tal, era preciso consolidar a consensualização, em Conselho de Turma, do entendimento sobre o cumprimento dos indicadores de avaliação no Domínio Social, diversificar as atividades pedagógicas, criando ambientes estimulantes de aprendizagem, assim como envolver, concertadamente, famílias, assistentes operacionais e entidades locais em compromissos onde fossem visíveis o reconhecimento

da autoridade dos professores e a corresponsabilização dos vários agentes educativos, na prevenção e gestão dos conflitos escolares.

“VENCER EM EQUIPA”

Para manter elevados níveis de interesse nos alunos maximizando o tempo útil da aula e reforçar o uso das ferramentas digitais, integrando, por exemplo, as tecnologias móveis na prática pedagógica, é preciso promover a atualização, o trabalho cooperativo, a partilha de recursos e de formação entre docentes. Para tal, devem transformar-se em hábitos correntes as sessões de trabalho conjunto, a discussão entre docentes e a observação mútua de aulas, para o que mobilizamos tempos comuns da componente não letiva, disponíveis em vários grupos de recrutamento.

Do que constituiu o balanço positivo No princípio... esteve a formação

A formação como estratégia de capacitação docente foi uma das vertentes mais bem sucedidas do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, porque não basta decretar as reformas e pedir aos profissionais que trabalham nas escolas que cumpram o decretado. Em geral, as escolas, apesar de serem organizações debilmente articuladas e de se apresentarem como estruturas de demorada e nem sempre uniforme mobilização (Weick, 1976), procuram responder afirmativamente a tudo o que lhes é solicitado. Todavia, a resposta mais ou menos rápida e mais ou menos assertiva é função direta da segurança e motivação intrínsecas dos seus implementadores pois, caso contrário, a pesada rotina dos dias faz com que, à reforma, sobrevenha a costumeira forma de trabalhar.

Mas esta iniciativa foi diferente: esta foi uma das poucas iniciativas do Ministério da Educação (ME) em que a formação, mesmo tendo sido já realizada sobre o final de 2015/16, precedeu a conceção e a implementação dos Planos de Ação Estratégica pedidos às escolas; foi diferente, porque foi dirigida não apenas às estruturas de topo, mas também àqueles de quem se esperaria uma ação mediadora na mobilização de estruturas educativas fundamentais para a consecução dos planos; foi diferente, porque o contexto de formação de proximidade entre formandos e formadores propiciou um entendimento comum sobre as situações em análise, bem como uma sintonia sobre as potencialidade e os constrangimentos na ação que, nas discussões finais de cada sessão, fizeram sobressair os diferentes pontos de vista em presença. Falávamos de professores para professores, sobre escolas e alunos que nos eram próximos e a coloquialidade foi uma estratégia de convergência permanente.

Depois, a formação foi-se mantendo como uma constante no desenvolvimento do PAE, desta feita, mediante formação interna, contribuindo para “a consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação” (Nóvoa, 2002: 40) que se tornava mais presente nos momentos de interrupção da atividade letiva. É claro que, para isso, também terá contribuído a nova estrutura organizacional da Comissão Pedagógica dos Centros de Formação mas, na verdade, a fluidez articulatória foi uma tônica constante na constatação de necessidades, comunicação ao responsável do plano de formação do agrupamento, procura de formador adequado e realização da ação. Neste âmbito, impõe-se repartir o mérito pelo responsável do plano de formação e por todos os docentes que se deixaram entusiasmar e corresponderam, massivamente, às disponibilidades oferecidas.

Ao longo do ano letivo 2016/17, foram realizadas 8 ações em torno da utilização pedagógica de ferramentas digitais, contemplando a diversidade da população docente do agrupamento, todas com recurso a formadores internos, em colaboração direta com outras estruturas, sobretudo a Biblioteca Escolar e os departamentos curriculares. Todas estas ações registaram inscrições esgotadas e foram avaliadas positivamente por parte dos formandos:

- Tablets em sala de aula: Manuseamento do dispositivo e de algumas aplicações;
 - Tablets em sala de aula: Kahoot!! No trilho da aprendizagem;
 - Book Creator: Criação de livros digitais no tablet, com o Book Creator;
 - Prezi: Criação de apresentações com fins pedagógicos e didáticos na ferramenta digital Prezi;
 - Movie Maker: Movie Maker e sugestões de trabalho noutras plataformas de ensino e aprendizagem;
 - A utilização da Dropbox em contexto de prática letiva (realizada duas vezes);
 - Plataforma Edmodo - onde a aprendizagem acontece.
- Em 2017/18, a atualização profissional continuou:
- Google Earth na Sala de Aula;
 - Nova Plataforma Moodle - Principais funcionalidades;
 - Ferramentas digitais no desenvolvimento da oralidade;
 - O ensino da leitura e da escrita;
 - Ensinar Matemática no século XXI - como promover percursos de sucesso?

A formação realizada foi norteada por uma forte convicção assente, por um lado, na estreita relação

entre a motivação dos alunos e o seu sucesso escolar e, por outro, no conhecimento de que a qualidade das aprendizagens sai reforçada se for ancorada em estratégias heurísticas (Pólya, 1995), o que deixa o caminho aberto para a utilização instrumental dos recursos tecnológicos em sala de aula, permitindo aos alunos construir o seu próprio conhecimento, ritmado pelas características pessoais.

A eliminação dos critérios de transição do ano

A formação frequentada aquando da conceção do PAE forçou uma revisão da literatura educacional existente sobre o sucesso escolar e sobre algumas das questões que em torno dele gravitam, como sejam a incipiência de estratégias de remediação recorrentes nas escolas, no caso concreto, a da retenção. A lógica de ciclo, omnipresente nos normativos sobre a avaliação no ensino básico, viu a sua relevância aumentada com a passagem para uma escolaridade obrigatória de 12 anos. De facto, se os alunos têm que permanecer doze anos na escola, dizer-se-á que a escola presta um serviço educativo eficiente quanto maior for a percentagem dos seus alunos que, nesse período de tempo, completa o 12º ano ou equivalente. Neste cenário, torna-se igualmente difícil compaginar metas curriculares definidas por ciclo, ainda que a sua apresentação seja compartimentada por ano de escolaridade, com uma lógica de transição de ano que, no nosso caso, adotava critérios sensivelmente idênticos aos de final de ciclo. Acresce a tudo isto o carácter de exceção que a legislação atribui à situação de retenção, remetendo-a para os finais de ciclo. Se, ao que antecede, associarmos a diversidade dos estádios de desenvolvimento intelectual e psico-emocional dos nossos alunos do ensino básico, não é sem perplexidade que respondemos à questão: é razoável reter um aluno no 7º ano de escolaridade por não ter realizado uma série de aprendizagens, se ele tem todo um ciclo de três anos para as realizar? Esta questão foi suscitada por Teodolinda Magro-Cruz, elemento da equipa do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), no seminário regional realizado em Coimbra, a 28 de março de 2017.

Foi, portanto, com alguma surpresa, que os diversos elementos da comunidade escolar constataram que o panorama das retenções, ao longo do ensino básico, era dissonante do previsto nos normativos legais.

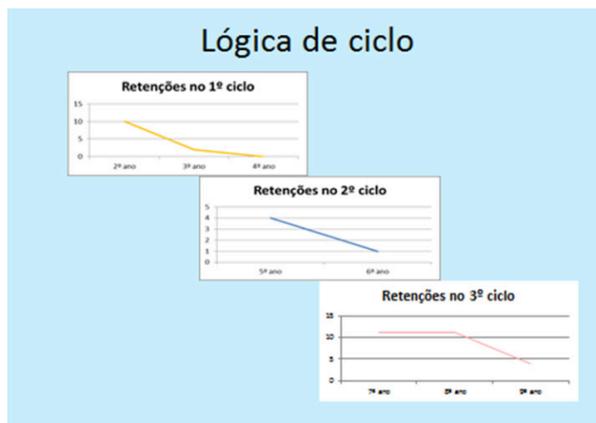


Ilustração 1: Retenções registadas em 2015/16

Assim, com um misto de ousadia e apreensão, o conselho pedagógico acordou a eliminação dos critérios de transição de ano, permanecendo apenas no final do 2º e do 8º anos de escolaridade. Clarificada a distinção entre supressão de critérios de transição e eliminação de retenções, acentuou-se a importância do papel do conselho de turma no momento de decidir entre a transição e a retenção. Nas pautas, os níveis atribuídos passaram a traduzir, de forma mais fiel, o desempenho dos alunos e isso permitiu aos próprios e aos encarregados de educação uma visão real do trabalho realizado e por realizar.

A monitorização de resultados ao longo do ano

Nos documentos orientadores da escola, somos chamados a definir metas para o nosso trabalho. Isso acontece com o Projeto Educativo, com os contratos de autonomia, com este Plano de Ação Estratégica e com muitos outros documentos criados pelas escolas. Como é que sabemos que o trabalho que cada um realiza na sua sala de aula vai no sentido da meta traçada? Como é que se pode ligar o trabalho diário de um docente ao trabalho de um conselho de turma e este ao dos conselhos de turma de um ano de escolaridade, de um ciclo de estudos e, por fim, de uma escola? Formulando a questão ao contrário: como é que as metas da organização se podem ir sucessivamente desdobrando da macro estrutura para metas individuais?

A partir da experiência pedagógica TurmaMais, o Agrupamento foi desenvolvendo hábitos permanentes de recolha de dados sobre os resultados escolares dos alunos, ao longo do ano letivo, procedimento que se veio a intensificar com a necessidade de prestação de contas, inerente à assinatura de um contrato de autonomia. Aos poucos, fomos verificando que, muitos dos dados que circulam na escola e que transmitimos às entidades que nos tutelam (MISI, SIGO, IGEC, DGE, DGAE, ...) são passíveis de organização e tratamento internos, e tornam-se extremamente vantajosos quando temos de fundamentar uma decisão tomada. Esta recolha estruturada foi sendo apropriada pelas diversas estruturas intermédias e foi-se

institucionalizando, sendo atualmente reconhecida como um etapa indispensável para a gestão escolar (Clímaco, 2006).

Reconhecendo no diretor de turma o coordenador da equipa pedagógica da sua turma e tendo presente que ele recebe de cada um dos elementos do conselho de turma informações, a meio e no final de cada período, é forçoso constatar que ele adquire um suporte para efetuar uma análise detalhada da situação de cada aluno e, a partir dela, distinguir os vários graus de premência das aprendizagens deficitárias, identificando potenciais casos de retenção e planeando uma recuperação faseada ao longo do ano.

Vivemos numa era em que as plataformas digitais facilitam a recolha e o tratamento de dados e, como tal, rapidamente os diretores de turma comunicam todas as situações de alunos em risco de retenção (o critério usado é o do final de ciclo), as disciplinas deficitárias para cada aluno e a natureza do défice, isto é, as respetivas percentagens de consecução.

- O nº de alunos que em cada ano de escolaridade está, naquele momento, em risco de retenção;
- Calcular uma taxa de sucesso, para aquele momento, naquele ano de escolaridade e, portanto, averiguar a distância entre taxa de sucesso encontrada e a taxa fixada no Projeto Educativo;
- Saber que alunos permitem a curto, a médio e a longo prazo, a gradual aproximação às taxas de sucesso fixadas;
- Canalizar, de forma objetiva, recursos humanos e/ou materiais, recursos didáticos e metodológicos que materializem uma diferenciação pedagógica consequente.

A figura anterior exemplifica o trabalho que é feito, ao longo do ano, para cada ano da escolaridade básica. Nela estão identificados, um a um, todos os

alunos que, ao longo do ano, se encontram em risco de retenção. Para cada um, é recolhida a informação do aproveitamento percentual em cada disciplina do currículo, ao longo dos cinco momentos de monitorização: Intercalar 1 (reunião intercalar do 1º período), 1º Período, Intercalar 2 (reunião intercalar do 2º período), 2º Período e 3º Período. A formatação condicional da folha de cálculo usada ajuda a localizar as disciplinas em que cada um se aproxima da zona de fronteira para a passagem ao nível 3; em cada coluna rosa estão contabilizados o nº de níveis deficitários, por aluno e, ao fundo de cada coluna, a percentagem real de sucesso e a meta estabelecida para o ano de escolaridade.

Atualmente, temos quatro momentos de análise e reflexão conjunta, entre a diretora e os coordenadores de ciclo, para conhecimento da situação escolar dos alunos e acompanhamento das metas formuladas. Estes momentos constituem-se como oportunidades para gerimos melhor os recursos disponibilizados, com aulas de recuperação, tutorias, coadjuvação em sala de aula, sala de estudo e bibliotecas escolares.

Este procedimento afigura-se-nos obrigatório para centrar a ação da escola nos fatores que estão sob a sua alçada de influência para promover o sucesso, mobilizando atempadamente a intervenção de outros atores, com vista a uma ação concertada e multifacetada para a melhoria das aprendizagens.

Acima de tudo, pretende-se instalar uma cultura de envolvimento, de monitorização continuada da prática pedagógica, que ultrapasse a mera constatação de resultados no final do trimestre e onde cada professor se reveja como parte integrante de um todo que é determinante para o sucesso.

Turma	Nome	1º Período										Nº negativas	Intercalar 2						
		Port	Ing	Mat	HGP	CN	EM	EV	ET	EF	Port		Ing	Mat	HGP	CN	EM		
5ª A												0			44	24,68			
5ª A												0							
5ª A												0							
5ª A		48,7	36,7	32,98								3		37,9	31				
5ª B				38,1	36,2					40,1		3		40,1		34,4			
5ª B			30,9	35,3			34,2	36,2				4		22,6	28				
5ª B		46,5		39,2								2		39,7	33				
5ª B		37,5	43,2		43,6	30,7						4		34					
5ª C			22,9	46,3	31,5	39,9	32,9					5	x	x	x	x	x	x	
5ª C		45,2	31,7		39,7		47,5					4	54	42		40		x	
5ª D												0							
5ª D			46	23	46,6	37	48	47	46			7							
5ª E												0							
5ª F				38,5	41,4	47,5						3			38,68	44			
5ª F			49,4	44,29		45,45						3			44,42		35,34		
5ª F		39,6	37,1	21,68	37,9	30,4						5			21,33	45,5	24,77	X	
5ª F																			
5ª F				38	41,9	34,65						3			43,79	48,4	48,13		
5ª F												0							
5ª F												0							

Ilustração 2: Monitorização do risco de retenção no 8º ano (2016/17)

Do que foram as pedras no caminho

Urge estabilizar o sistema educativo! As escolas precisam de tempos longos para que as mudanças sejam passíveis de apropriação pelos diversos agentes educativos envolvidos, para que a formação frequentada e os recursos humanos investidos perdurem o tempo suficiente até ser notório o seu impacto nas práticas docentes e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos.

Destacaria duas alterações operadas em 2017/18 que vieram comprometer o caminho que estava a ser seguido. Uma delas, de natureza externa, que se prendeu com o concurso nacional de professores e com uma mudança no corpo docente, nalguns grupos de recrutamento mais significativa do que noutros. Esta alteração fez com que novos atores estivessem envolvidos na execução das medidas, sem estarem com elas familiarizados, nem tão pouco, com muitos dos procedimentos específicos em curso no agrupamento.

Uma outra alteração operada, e esta de natureza interna, foi a passagem de tempos letivos de 45 para 50 minutos. Esta mudança acarretou alteração do número de aulas semanais de várias disciplinas bem como da sua distribuição ao longo da semana e, mais significativamente, do crédito horário disponível para os reforços curriculares. Assim, a medida 2, *Três é quanto basta*, deixou de contar com os reforços de um tempo letivo, no 7º ano, nas disciplinas de Português e Matemática. Este facto, associado ao abandono da metodologia Fénix, por inexistência de impacto positivo nos resultados dos alunos, mudou substancialmente as condições de implementação desta medida.

Por fim, destacaria a resistência à mudança e, por vezes, uma certa desconfiança docente acerca das potencialidades que ela encerra, como se a experimentação e a reflexão sobre a ação fossem um campo minado, a que a inexorabilidade dos resultados deve escapar. Isso aconteceu com duas atividades contidas nas medidas anteriormente descritas e veio confirmar que, sem a confiança e o envolvimento dos profissionais no terreno, qualquer iniciativa está condenada ao fracasso.

Referências bibliográficas

- CLÍMACO, M. (2006). *A avaliação das escolas – experiências e institucionalização. Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa
- PÓLYA, G. (1995). *A arte de resolver problemas* (tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo) - 2ª reimpressão. Brasil: Interciencia Lda.
- WEICK, K.(1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* (pp. 1-19), v. 21, n. 1. Johnson Graduate School of Management, Cornell University: Sage Publications, Inc.





PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA LOUSÃ

ANTÓNIO MARTINS FERREIRA

Professor do QND, grupo 230, Coordenador dos Diretores de Turma e Coordenador do PAE no Agrupamento de Escolas da Lousã.

O Plano de Ação Estratégico do Agrupamento de Escolas da Lousã, integrado no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, tendo por base a identificação dos problemas e fragilidades do histórico de sucesso do Agrupamento, integrou inicialmente um conjunto de quatro medidas especialmente focadas na sala de aula, visando a prevenção do insucesso, a promoção do sucesso e a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Uma das medidas incorporadas no plano inicial não foi implementada por razões alheias à Instituição. As restantes foram executadas e, numa perspetiva de intervenção precoce sobre as dificuldades diagnosticadas, incidiram nos anos iniciais dos três ciclos de escolaridade básica.

O grosso dos recursos alocados à viabilização do plano, concretamente o crédito horário necessário à formação dos pares pedagógicos que as medidas delineadas impunham, foi subtraído ao já existente, o qual, em pretéritos anos, vinha assegurando a implementação de outras medidas de promoção do sucesso, também elas de primordial importância e fundada necessidade. Esta realidade foi um forte constrangimento pois, ao tapar um lado, outro se destapou nesta "manta" que é o combate ao insucesso escolar. As respostas disponibilizadas aos alunos, dentro do possível, deverão ter também um cariz individualizado e diversificado, em conformidade com a tipologia do "handicap" manifestado. Uma certa medida poderá ser adequada a um determinado perfil de alunos e não a outros, pelo que é indispensável assegurar os recursos necessários à diversificação das respostas, façam ou não parte de um específico plano de ação.

Os restantes recursos, nomeadamente os meios humanos, foram disponibilizados pela Tutela em consonância com o preconizado no plano inicial.

A "invasão" da sala de aula, tradicionalmente gerida solitariamente por um único docente, foi outro constrangimento inicial que, gradualmente, se foi dissipando quando as potencialidades do trabalho de parceria se foi evidenciando. As mudanças geram sempre alguma resistência, mas o tempo encarrega-se de as atenuar e até inverter. O envolvimento da comunidade escolar, a sua mobilização e intervenção nas diferentes etapas e tarefas foi um fator de atenuação dos constrangimentos que, inevitavelmente surgem.

A formação disponibilizada, particularmente no segundo ano de implementação do plano, parece-nos adequada às necessidades, mas fica a convicção que nem sempre mereceu a adesão dos docentes. Ela é um instrumento fundamental para a melhoria, mas existem algumas dificuldades que não incentivam a sua frequência. A valorização pessoal e profissional é para a vida, não há formação que prescreva, mas assim parece quando as horas de formação em "excesso", num ciclo avaliativo dos docentes, não transitam, nem mesmo em parte, para o ciclo avaliativo seguinte.

Analisados os dados de monitorização, uma das medidas se destaca pelo grau de eficácia atingido. Referimo-nos à implantada nos anos iniciais do primeiro ciclo do ensino básico, a qual visava melhorar a taxa de transição do segundo ano de escolaridade, tradicionalmente inferior à dos restantes anos do ciclo. Os resultados atingidos superam substancialmente a meta pré-estabelecida e revelam uma aproximação às taxas de transição dos demais anos do primeiro ciclo.

Esta constatação é bastante reconfortante e confirma o já provado: a deteção e adequada resposta às dificuldades deve ser feita de forma precoce. Em primeiro lugar, porque as lacunas na aprendizagem ainda não manifestam um efeito acumulativo, logo, serão mais fáceis de corrigir e superar, mas também porque tem ação preventiva ao incrementar a autoestima, a autoconfiança e a diminuição da probabilidade de insucesso em anos subsequentes.



Relativamente às demais medidas, o grau de eficácia também é notório naquela que visava o aumento da taxa de sucesso do sétimo ano de escolaridade. O mesmo não se constata no que respeita ao projetado para a taxa de sucesso da disciplina de Matemática do quinto ano, a qual está aquém do esperado e desejado.

Globalmente, o grau de eficácia é francamente positivo. As taxas de sucesso melhoraram, a comunidade escolar está mais sensibilizada, empenhada, capaz, aberta à mudança e ao trabalho colaborativo.

E agora? Que futuro? O Plano de Ação Estratégico teve muitas virtudes, talvez a mais importante tenha sido a sua objetividade, a diminuta burocracia, quer na elaboração como na implementação, um exemplo que poderia ser seguido em muitos outros domínios da vida da escola. O objetivo de promoção do sucesso é central em qualquer comunidade educativa. Os resultados obtidos configuram-se bastante positivos. O caminho só poderá ser de continuidade, adaptando, melhorando, otimizando. Para isso, os recursos a disponibilizar devem ser geridos com racionalidade, mas que a sua carência não comprometa o caminho e a meta ambicionada.

O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTINHO ÁRIAS, SOURE E O PNPSE

Não podemos, pois, ter medo, mas precisamos de ter um rumo mais claro, devidamente concertado social e politicamente, para que não se ande sempre para a frente e para trás, num stop and go altamente desgastante, com a certeza de que tudo o que fizermos bem feito e com rigor profissional em prol de todas as crianças e jovens portugueses na escola de hoje é o melhor futuro que estamos a preparar para o país.

– Conselho Nacional de Educação¹

LUÍSA ISABEL PEREIRINHA

Licenciada em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; tem o curso de formação especializada, acreditado pelo CCPFC, em Gestão e administração escolar – direção e gestão de organização escolares; integrou o grupo de trabalho Currículo: identificação das aprendizagens essenciais, enquanto representante da Associação de Professores de Latim e Grego (APLG); na direção desde 1999, foi eleita diretora para o quadriénio 2017/2021 do Agrupamento de Escolas Martinho Árias, Soure

O Agrupamento de Escolas Martinho Árias, de Soure, concebeu o seu plano de ação estratégica 2016/2018 com quatro medidas promotoras do sucesso escolar. Pretendeu-se, desta maneira, atuar na melhoria dos resultados escolares, a partir dos problemas identificados, e valorizar também as dinâmicas implementadas ao longo deste processo. A designação de cada medida expressa, sinteticamente, aquilo que a caracteriza, sendo reforçada com a pontuação (ou a sua ausência). Efetivamente, as reticências presentes na designação da medida 1, **Aprender mais com...**, remetem-nos, desde logo, para um leque de dinâmicas abertas, evidenciando a pluralidade de estratégias e de atividades e dos seus intervenientes; o ponto de exclamação da medida 2, **Atina-te!**, valoriza o imperativo e a necessidade de atuar no comportamento dos alunos, através do envolvimento e comprometimento dos intervenientes, em contexto e fora da sala de aula; o ponto de exclamação da medida 3, **Prevenir para não remediar!**, expressa, sob a forma de aforismo, a importância da prevenção nas dinâmicas das aprendizagens; por fim, a ausência de qualquer pontuação na medida 4, **Sala SOS**, alude a um fenómeno que perpassa todos os níveis de ensino e, por isso, assume um carácter transversal, assinalado com uma designação pragmática que expressa a necessidade de uma constante atuação.

Umberto Eco, num programa transmitido na RTP2², referia-se a “armadilhar o leitor para o agarrar”, i.e., enganar o leitor para o fazer gostar do que não gosta. Pois bem, todas estas medidas perseguem este conceito, uma vez que a escola se socorre de recursos atraentes e exequíveis para “agarrar” os alunos, de maneira a “enganá-los” para gostar do que, aparentemente, não gostam. E, estando nós a viver tempos centrados em novas tecnologias, em salas do futuro, urge questionarmo-nos se estas medidas são, também elas, *inovadoras*, se respondem a este imperativo do universo das aprendizagens que nos caracteriza. Na verdade, disse Alberto Royo³, *innovar* em si mesmo não é bom nem é mau, não é um fim em si mesmo; expressa, todavia, a vontade de avançar, de não estar estagnado. E é esta premissa que está explanada

nas medidas construídas do plano de ação estratégica deste Agrupamento. Reflete a atitude de quem se propõe sempre aprender, a aprender a aprender e a aprender a ensinar a aprender e para quem a formação é fundamental. Postas estas considerações, passamos a apresentar cada medida.

Aprender mais com...

O objetivo principal desta medida foi o de melhorar os níveis de proficiência de leitura e de escrita dos alunos dos 1º e 2º anos, numa ótica de prevenção, a fim de reduzir a taxa de insucesso no 2º ano. Os alunos do 1º ano de escolaridade apresentam, no final do ano letivo, níveis relativamente baixos de proficiência ao nível da leitura e escrita, com tendência de agravamento no ano seguinte, devidamente comprovado pelas elevadas taxas de retenção do Agrupamento, no 2º ano de escolaridade. Tendo por base estes dados e para atuar precocemente, numa primeira fase, os professores, em conjunto, no início do ano, fizeram a diagnose das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Após a identificação dos alunos de homogeneidade relativa com maior necessidade de pedagogia diferenciada, organizaram-se grupos dos alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade em pequenos grupos (3 a 6 alunos), com uma configuração temporária. Esses alunos foram apoiados por um professor coadjuvante para implementar as medidas diferenciadas e superarem as suas dificuldades na leitura e na escrita. O professor coadjuvante trabalhou sempre em articulação com o professor titular e vice-versa. Nas restantes horas letivas, os alunos realizaram as suas aprendizagens no grupo-turma. As planificações e os materiais didáticos foram elaborados de acordo com a pedagogia diferenciada de cada grupo; promoveram-se dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, com a diversificação de metodologias; recorreu-se às tecnologias de informação como estratégia de ensino aprendizagem; aplicou-se, de forma sistemática e coesa, o referencial "Aprender com a biblioteca escolar" no *currículo* do 1º ano, na área da literacia da leitura, através da criação de uma rede de orientações pedagógicas que abrange todas as turmas do 1º ano do Agrupamento, potencializando o trabalho colaborativo entre docentes. A biblioteca escolar configura-se, assim, como parceira fundamental para o combate ao insucesso escolar com a aplicação do referencial, no desenvolvimento das literacias essenciais à aprendizagem e à formação dos alunos na sociedade do conhecimento.

Atina-te!...

Esta medida teve como objetivos reduzir a conflitualidade, tendo em conta a melhoria dos resultados escolares; prevenir situações de indisciplina e promover um ambiente favorável à aprendizagem, envolvendo a comunidade escolar. Consistiu na intervisão entre dois professores do conselho de turma, com recurso a um guião, que assentou na observação do comportamento e atitudes dos alunos em contexto de sala de aula. Após uma análise e reflexão primeira entre o par de professores, seguiu-se a reflexão alargada, em conselho de turma, com a definição de estratégias e atividades promotoras do ambiente favorável à aprendizagem. O conselho de turma, órgão privilegiado para encontrar medidas pedagógicas ajustadas à realidade da turma e de cada aluno, adotou uma atitude reativa e ativa. O envolvimento ativo e efetivo dos intervenientes no processo é fundamental de modo a, em conjunto, serem encontradas medidas criativas em prol do sucesso escolar. Neste pressuposto, o envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação, crucial neste processo, traduziu-se na promoção, pelo diretor de turma, de momentos de reflexão sobre o comportamento e atitudes no decorrer das atividades letivas, dos quais resultaram propostas concertadas de atuação. Esta medida foi considerada vantajosa e preventiva, com registos de melhoria em comportamentos disruptivos.

Prevenir para não remediar!

Tendo como fragilidade a percentagem elevada de alunos que progridem com menção de Insuficiente ou classificação inferior a três a matemática, nos 2º e 3º ciclos, definiu-se esta medida para os alunos dos 5º e 7º anos, cujos objetivos consistiram em desenvolver competências ao nível da disciplina de matemática; potenciar métodos diversificados de trabalho, centrados no aluno; incentivar e desenvolver a cooperação entre pares; dar um apoio mais eficaz e personalizado aos alunos com mais dificuldades; dar oportunidade aos bons alunos de maximizar o seu potencial; diminuir as taxas de retenção nos anos terminais de ciclo. Criou-se, para o efeito, mais uma turma (Turma Árias) nos 5º e 7º anos, sem alunos fixos, que agrega temporariamente alunos provenientes de diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade, e com níveis de proficiência, características ou interesses com vista a ambientes excelentes de aprendizagem. Entre as características desta medida a valorizar consta o trabalho colaborativo e cooperativo entre professores, de forma a otimizar as estratégias de ensino-aprendizagem nos grupos turma e *Turma Árias*.

Sala SOS

Esta medida teve como objetivos promover hábitos e métodos de estudo; promover a autonomia/iniciativa dos alunos; dar um apoio mais eficaz e personalizado aos alunos com mais dificuldades; desenvolver estratégias de apoio e de orientação pessoal e escolar e potenciar a resiliência dos alunos referenciados, através de experiências positivas que reforcem e promovam a sua autoconfiança. Entre os destinatários, estavam alunos referenciados nos 2º e 3º ciclos que demonstraram falta de hábitos de estudo/métodos de trabalho/organização; que não faziam trabalhos de casa; que não se faziam acompanhar do material necessário e que demonstraram falta de confiança em si próprio e falta de autonomia. Estavam previstas três fases: a primeira (individual) a incidir na organização do estudo; a segunda (até três alunos), na execução de tarefas inerentes às várias disciplinas; a terceira (até seis alunos), na supervisão do estudo do aluno e orientação no trabalho desenvolvido. O aluno foi inserido numa destas três fases de tutoria, de acordo com o seu perfil desenhado pelo conselho de turma, o qual, tendo em conta as necessidades diagnosticadas, definiu estratégias a desenvolver com esse aluno. A fase onde o aluno está situado expressa o seu nível de desempenho, de acordo com o carácter temporário inerente a esta medida. A relevância desta medida assentou na implementação de momentos específicos de partilha e de articulação entre os professores do conselho de turma, professor da *Sala SOS*, diretor de turma e encarregados de educação e da psicóloga que partilhou vários materiais e recursos disponíveis no portal do Agrupamento.

Todas estas medidas tiveram um impacto positivo não só nos resultados escolares como nas dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas. A assinalar o trabalho colaborativo e cooperativo dos professores, o envolvimento do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação e parceiros sociais no processo. Os alunos, parte integrante destas dinâmicas, assumiram um papel ativo, crítico, que se refletiu no desenvolvimento das atividades. Implementaram-se práticas que têm de ser continuadas, reformuladas, melhoradas. As correntes do rio são demasiado fortes para se parar ou voltar atrás. Tenhamos nós recursos!

Referências Bibliográficas

1. Azevedo, Joaquim (conselheiro/relator), Portugal. Conselho Nacional de Educação, *Parecer sobre a organização das escolas e promoção do sucesso escolar*, Lisboa: CNE, junho 2016, 15.
2. In *Umberto Eco – por detrás das portas*, RTP 2, 3 de abril de 2018 (versão original de 2012, com a realização de Teri Wehn Damisch e produção de Cinétévé).
3. Entrevista a Alberto Royo in *El Mundo*, 9 de abril 2018.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES

PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA 2016-18

NOÉMIA SANTOS | TERESA PIMENTA

Docentes da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores e coordenadoras do respetivo Plano de Ação Estratégica 2016-18 para a Promoção do Sucesso Escolar

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores assume-se como uma Escola de referência a nível local e nacional pelo sucesso académico e profissional dos seus alunos, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação de toda a comunidade educativa.

Neste sentido, numa tentativa de corresponder ao Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, em junho de 2016, foi elaborado um Plano de Ação Estratégica visando a qualidade do sucesso educativo que passava pela melhoria do comportamento, da assiduidade e da qualidade do aproveitamento em três áreas disciplinares – Matemática do 9º ano, e Português e Geometria Descritiva, no ensino secundário. De facto, apesar de reconhecidamente ser uma escola de sucesso, as fragilidades identificadas constituíam um problema que poderia ser ultrapassado com o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Para o efeito, foram elaboradas, inicialmente, quatro medidas: Medida 1 ("MAIS VALE PREVENIR DO QUE REMEDIAR: uma aposta na melhoria das aprendizagens"), que visava uma alteração nos Resultados Sociais ao nível da pontualidade, assiduidade e comportamento; Medida 2 (Projeto de Otimização Pedagógica) que passou pela constituição de grupos de nível de diferente proficiência no 9º ano para melhorar a qualidade das aprendizagens na disciplina de Matemática, assim como para criar dinâmicas diversificadas e ajustadas de ensino e desenvolver as capacidades dos alunos criando estímulos para uma melhor qualidade de aprendizagem; Medida 3 (Projeto Fénix), para desenvolver dinâmicas de ensino e de aprendizagem diversificadas e personalizadas, e melhorar a taxa de sucesso escolar à disciplina de Português nos 11º e 12º anos; Medida 4 – Constituição de grupos de nível com o objetivo de melhorar a taxa de sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens dos alunos à disciplina de Geometria Descritiva, desenvolver as

capacidades dos alunos criando estímulos para uma melhor qualidade de aprendizagem, encorajar o aluno a uma maior participação e desenvolver a capacidade de autoavaliação e de autocorreção. Posteriormente, foi elaborada uma nova medida, Medida 5 ("VENCER A INÉRCIA"), para permitir aos alunos com disciplinas em atraso concluir o 12º ano no passado ano letivo.

Globalmente, as medidas surtiram o efeito desejado. No relatório final de 2016-2017, foi referido que o Gabinete de Apoio ao Aluno (Medida 1) acompanhou diversos alunos, encarregados de educação e diretores de turma, tendo-se verificado uma melhoria relativamente às fragilidades identificadas. A Medida 2 também se pautou pelo sucesso, atingindo-se uma média final de 65,41% na prova final de ciclo/Matemática. Em 2017-18, na avaliação do 2º período, os professores das turmas envolvidas reconhecem a relativa eficácia desta medida, apesar dos constrangimentos que foram surgindo, nomeadamente a doença de dois professores e a grande heterogeneidade dos alunos. Em relação ao Projeto Fénix, este surtiu o efeito desejado. Dos cinco alunos que beneficiaram desta medida, em 2016-17, três subiram a sua classificação final, tendo os restantes mantido. Em 2017-18, no 2º período, em vinte e um alunos abrangidos pelo projeto, treze melhoraram as suas classificações de forma positiva. Relativamente à Geometria Descritiva o sucesso não foi o esperado, apesar de a medida ter sido reformulada no início deste ano letivo. Fazendo um balanço da implementação destas estratégias conclui-se que é uma mais-valia para a aprendizagem. No entanto, os alunos continuam com muitas dificuldades, devendo-se o seu insucesso ao fraco desenvolvimento do seu raciocínio abstrato e espacial e na falta de consolidação dos conteúdos. A Medida 5 teve o sucesso esperado, pois todos os alunos concluíram o 12º ano.

É de salientar que há muitos problemas que a escola sozinha não pode resolver sem técnicos especializados com formação na área da intervenção social e sem o apoio da família que, em certos casos, manifesta a sua incapacidade para fazer face aos problemas identificados.

É de lamentar que, apesar da candidatura efetuada junto da CIM – Coimbra para a contratação de um técnico de serviço social e de um psicólogo da área de intervenção social, o nosso pedido não tenha sido atendido e não nos tenha sido dado nenhuma explicação para o facto.

Apesar de tudo, e agora que estamos no momento de balanço final deste projeto, pode concluir-se que este permitiu alterar algumas práticas pedagógicas que foram interiorizadas e consolidadas pelos docentes diretamente envolvidos na aplicação das medidas e pela comunidade educativa em geral. O esforço de todos permitiu concretizar o objetivo inicial – melhorar o sucesso – pretendendo-se que, futuramente, se continue a desenvolver de forma sistemática e autónoma.

Nota: A equipa inicialmente constituída por três elementos, ficou reduzida às duas coordenadoras que fazem este balanço, pelo facto de o terceiro elemento, a Diretora da Escola, Ana Margarida Marques, se ter aposentado no final do ano letivo de 2016-17.



NA ANTECÂMARA DE UM NOVO ECOSSISTEMA EDUCACIONAL

Nota introdutória

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, coloca as escolas e as comunidades educativas no centro da decisão e desafia-as a pensar estrategicamente as questões educacionais do território, com vista à construção articulada de respostas e soluções, à escala local, para os problemas de aprendizagem e de integração socioeducativa diagnosticados nos seus territórios educativos. Assenta, por conseguinte, no princípio de que são as escolas e comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, também quem melhor está preparado para conceber e incrementar medidas e estratégias de ação, pensadas ao nível de cada escola e rede de escolas, com o objetivo de integrar e melhorar os níveis de proficiência escolar dos seus alunos.

Embora reconhecendo que continuam a existir fortes condicionantes externos do sucesso escolar dos alunos, o papel das escolas é não só crucial no contrariar dos condicionalismos exteriores como na capacidade de mobilizar e vincular toda a comunidade ao compromisso de assegurar que todas as crianças e jovens tenham oportunidade de realizar as aprendizagens que lhes permitam concluir a escolaridade no tempo certo e adequado à sua idade, com os saberes e competências necessários à vida em sociedade.

É neste sentido e com este propósito que destacamos algumas das linhas de orientação do PNPSE e que convocam para a emergência de:

- i) dinamizar uma consciencialização de toda a comunidade de que o sucesso escolar é possível para todos os alunos e que, para tal, se exige um compromisso e intervenção dos diferentes intervenientes locais;
- ii) conceber e incrementar pelas escolas planos de ação estratégica, enquanto instrumentos de orientação de base às atividades pedagógicas de promoção do sucesso educativo, de identificação das necessidades de formação contínua a implementar em contexto escolar pelos centros de formação de professores (CFAE), em parceria com instituições do ensino superior e centros de investigação e ciência, no quadro das prioridades estratégicas da rede de escolas associadas, bem como enquanto

JOSÉ VERDASCA

Professor da Universidade de Évora;
Coordenador do Programa Nacional
de Promoção do Sucesso Escolar

referentes orientadores às operações complementares e de convergência escolar dos planos de combate ao insucesso escolar (PIICIE) das comunidades intermunicipais/áreas metropolitanas (CIM/AM) a apoiar financeiramente, no âmbito dos respetivos programas operacionais regionais até 2020.

Os CFAE, pelo seu carácter institucional associativo e afinidade territorial das escolas associadas, constituem genuínas redes colaborativas de escolas de configuração horizontal, na base de interesses comuns e onde tendem a predominar sistemas de governação pluricêntricos, interdependentes. Trata-se de uma perspetiva já firmada e reconhecida desde há bastante tempo, pelo menos no que respeita à dimensão da formação contínua de docentes e 'paradocentes', mas cujo âmbito pode e deve vir a ser progressivamente alargado a outras dimensões de intervenção. Na verdade, pela capacidade de regulação colaborativa que reúnem, enquanto potenciais fontes de regulação alternativa dos processos de ensino e aprendizagem e de transformação dos mecanismos hierárquicos e verticais em mecanismos de indução de carácter horizontal, carecem do envolvimento de outros parceiros. Nesta complexidade de processos e de pluralidade de atores e de espaços de atuação emergem, como sublinha J. Barroso, "as possibilidades e potencialidades da territorialização das políticas educativas (...) os elementos constitutivos de outras ordens educativas (...), cuja ação configura as fronteiras do próprio território, como sejam as escolas, as autarquias locais, serviços desconcentrados da administração central (fora e dentro da educação), empresas, associações, professores, pais, alunos e outros elementos da comunidade educativa local" (2003, p. 24).

O trabalho de proximidade desenvolvido pelo PNPSE com os CFAEs é bem demonstrativo destas possibilidades, nomeadamente na esfera do desenvolvimento de novas dinâmicas de articulação supramunicipal, em termos do planeamento e organização escolar e da governação pedagógica e regulação educativa. A lógica que lhe está subjacente é a de que o conhecimento, tecnologia e recursos possam ser transferidos, apropriados e utilizados pelos diferentes membros e parceiros, na perseguição e concretização de compromissos e objetivos educacionais comuns, passando a assumir a forma de redes de governação cimentadas em regras e normas que vão sendo desenvolvidas ao longo do tempo, pelos próprios participantes, na base da confiança

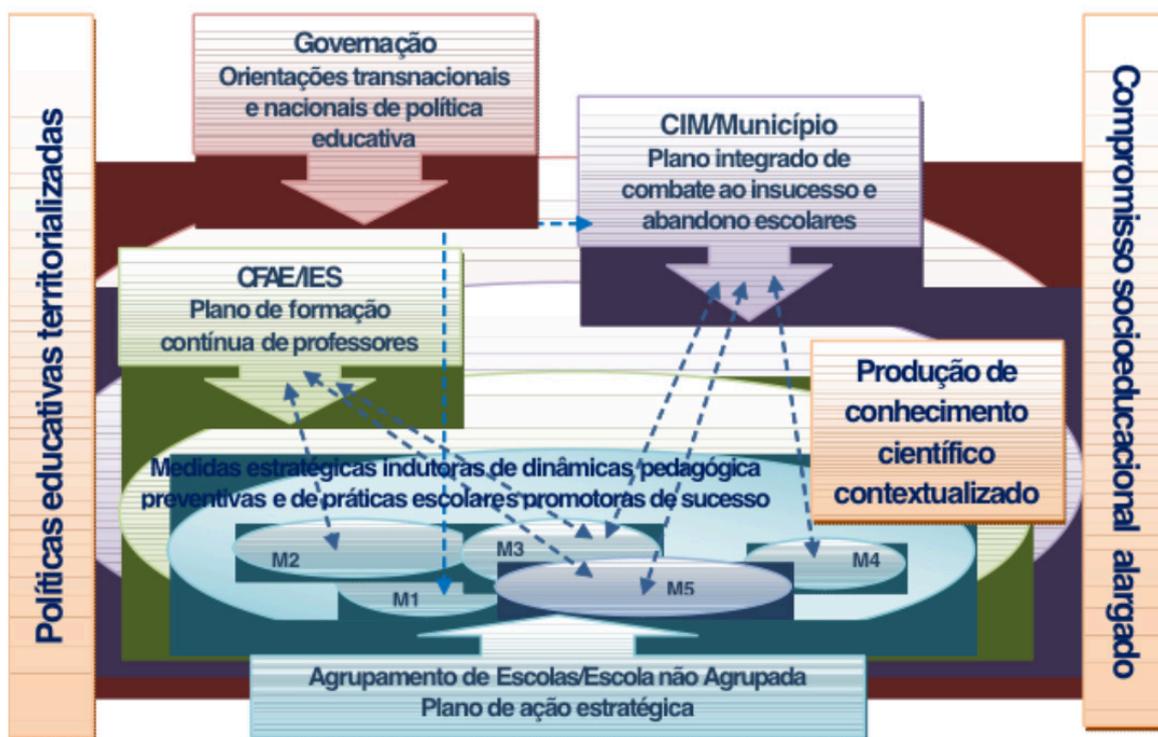
e reciprocidade. Convocando de novo J. Barroso, “a necessidade de encontrar uma modalidade de regulação que seja compatível com a territorialização da política educativa (...) torna necessário criar estruturas e modos de governo que conciliem a aliança entre o Estado, os professores, os pais dos alunos e a restante comunidade” (2017, p.p. 20-21).

A emergência de um novo ecossistema educacional

O PNPSE adota como lema que “o sucesso escolar é a condição natural da escola”. Tem associado a extensão ao território do princípio da responsabilidade socioeducacional alargada, da conceção local de políticas educativas contextualizadas e da produção de conhecimento científico sobre as condicionantes e fatores preditores do sucesso escolar nas suas múltiplas dimensões. Até porque o sucesso escolar é plural, multidimensional. A comunidade educativa não pode conceber a escola e o seu modo de ação de outro modo; não pode aceitar que uns fiquem para trás enquanto outros avançam; não pode pactuar com a ineficácia educativa diferencial; mesmo que a ritmos e por trilhos diferentes, têm que caminhar todos. (esquema 1)

As escolas encontram, no plano de ação estratégica, o instrumento que orienta e estrutura a operacionalização e concretização dos principais objetivos e prioridades do seu projeto educativo. A sua elaboração envolve um exercício de construção local e participado que privilegia a dimensão incremental da ação através da criação de respostas e soluções contextualizadas para os problemas educativos sinalizados e que requer o escrutínio e aprovação do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral da escola, por contraponto às tradicionais perspetivas *top-down* de produção jurídico-normativa das instituições governamentais e à ação administrativa e prescritiva do Estado.

O plano de ação parte de análises de situação e da priorização das vulnerabilidades diagnosticadas a superar, face aos compromissos e metas educacionais a alcançar pela escola, fazendo dos constrangimentos oportunidades e desafiando-se nas suas utopias, apesar de tudo. Sendo estratégico, as medidas tendem a incidir, naturalmente, nas dimensões da organização pedagógica e da gestão do currículo, enquanto dimensões cruciais da escola, mas podendo também contemplar outras vertentes complementares das primeiras. Neste âmbito, poderemos elencar como áreas de maior incidência as relacionadas com a organização e desenvolvimento do currículo, designadamente, abordagens didáticas e metodológicas



diferenciadas e alternativas, novas concepções e práticas avaliativas das aprendizagens, mas também novas configurações em termos da gramática escolar, de redes multidisciplinares intra e inter instituições ou de sistemas de acompanhamento e regulação e multirregulação local colaborativos.

No que respeita à vertente da sustentabilidade do plano de ação estratégica, convém sublinhar, como princípios-base, o da rentabilização pelas escolas dos seus recursos internos, fazendo um uso inteligente das suas margens de liberdade organizacional e curricular, e o da avaliação continuada da eficácia e impacto das medidas e dos recursos que lhe estão afetos nas aprendizagens e resultados escolares dos alunos. Este é também, de algum modo, um processo inovador e que tem despoletado, junto das escolas e das lideranças escolares, novas lógicas e critérios na distribuição e afetação dos seus recursos docentes e paradoctentes, e no desenvolvimento de práticas de monitorização e avaliação baseadas em evidência da adequação e impacto das medidas e do esforço de investimento a elas associadas.

O sucesso dos planos de ação estratégica tenderá a ser tanto maior quanto mais rigorosa for a análise de diagnóstico da situação escolar e reconhecidas pela comunidade escolar as debilidades priorizadas. Sem bons diagnósticos, não há boas terapias. O recurso a fontes de credibilidade e confiança inquestionáveis é um bom auxiliar da tarefa e ajuda a que a comunidade escolar não só reconheça e priorize os problemas sinalizados, como se mobilize mais facilmente no esforço da sua superação, por lhes reconhecer essa relevância e prioridade. Encontramos nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa, nos planos de intervenção dos diretores, em estatísticas escolares e bases de dados oficiais ('Infoescolas', por exemplo), em atas de conselho pedagógico, de conselhos de turma, de departamento, de conselho geral, de assembleias de alunos e em outros memorandos, elementos informativos para uma identificação e reflexão fundamentadas sobre os pontos fortes e fragilidades da escola, nos diversos ciclos de ensino, relacionados com as suas dinâmicas educativas internas, nomeadamente, os modos de organização do trabalho docente, práticas letivas, modelos avaliativos das aprendizagens, gramática escolar, conflitualidades socio-relacionais e comportamentais, e que configuram sinais da eficácia ou da ineficácia de determinadas ações, e informação bastante e diversificada para estabelecer focos, intencionalidades, prioridades. A diversidade de fontes documentais, estatísticas, de informação provocada, alarga as perspetivas e os focos das análises diagnóstica e prospetiva, e através destas, o alargamento das possibilidades de um maior escrutínio na seleção e priorização das vulnerabilidades a superar e de desenvolvimento da escola.

Dos compromissos e metas educacionais

comuns às estratégias de convergência e articulação interinstitucional

Nesta caminhada sociopolítica de ação pública educacional implicando diferentes poderes e protagonistas na governação da educação no quadro dos territórios - suscitada, de algum modo, na RCM 23/2016, no Despacho nº 4A/2016 e no Edital PNPSE de junho de 2016 - as redes de escolas, constituídas em torno dos centros de formação a que estão associadas, desencadearam, de forma natural e informal, oportunidades de interação e colaboração mútuas na base de ações conjuntas e plurais na exploração de caminhos de possibilidades, nomeadamente na autoria de 'novas ordens pedagógicas escolares' que, em muitos casos, se não mesmo na sua grande maioria, se alargou a instituições parceiras do território, nomeadamente às autarquias locais, comunidades intermunicipais, instituições de ensino superior e centros de investigação, vinculando-as a novos e alargados compromissos e responsabilidades na territorialização das políticas educativas e a novos modos de regulação educativa. As dinâmicas locais em curso configuram um novo 'ecossistema educacional' que se enraíza, pela dimensão incremental da ação local, na criação de respostas contextualizadas a problemas educativos identificados, dando espaço e oportunidade para a partilha e corporização de modos participados e transversais de criação de pensamento estratégico, e determinando, em boa parte, as opções e prioridades de formação contínua a operacionalizar em contexto escolar. A conceção e as condições para a implementação das medidas dos planos de ação estratégica não são dissociáveis das opções e prioridades de formação contínua sinalizadas e a operacionalizar pelos CFAEs, em parceria com instituições do ensino superior e centros de investigação, no quadro das prioridades estratégicas das escolas, como também o não são as operações que integram os PIICIE, candidatas a financiamento pelas CIM/Municípios.

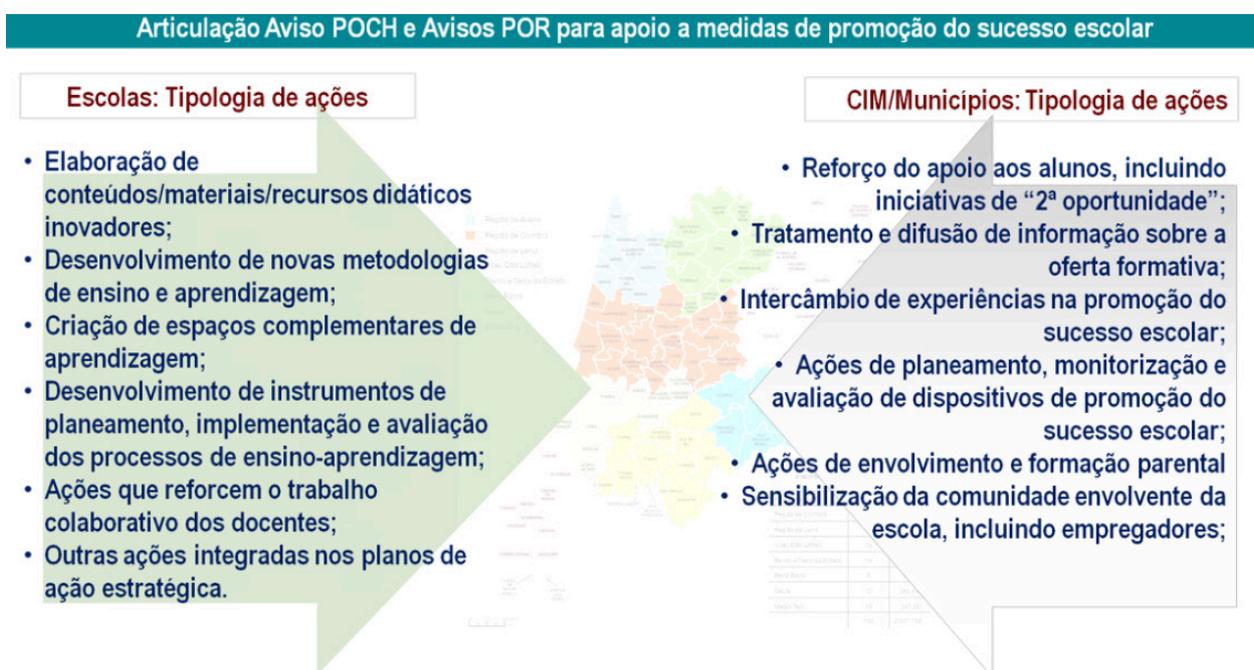
Para além de metas e indicadores de resultados comuns em ambos os planos, as tipologias de operação abrangidas nos Avisos de Candidatura a financiamento ao Programa Operacional Capital Humano (POCH) e aos Programas Operacionais Regionais (POR) baseiam-se no princípio da complementaridade e sugerem que as atividades que as integram sejam articuladas e convergentes. Abriram-se oportunidades de discussão e de partilha de problemas e de possíveis soluções e, sobretudo, de delinear nos territórios planos de intervenção, articulados com os planos de ação estratégica das escolas, valorizando a importância das dinâmicas preventivas nas atividades de apoio aos alunos, na partilha de práticas, no acompanhamento e monitorização das medidas em curso, no envolvimento e formação parental. A introdução de elementos contextuais de análise, a projeção de alvos

educacionais tendo em conta os diferentes pontos de partida das unidades de observação (territórios, escolas, turmas, ...) e a utilização de dispositivos de monitorização e regulação colaborativa e da sua gestão como recurso estratégico de governação pedagógica são critérios e instrumentos de referência no plano local. (esquema 2)

O sentido de território educativo integrado está,

de certo modo, sugerido nos esquemas anteriores, quer pela assunção de compromissos educacionais convergentes, de alvos comuns e de indicadores análogos nas estratégias de intervenção das Escolas, CIM/Municípios e CFAEs, quer pelo facto de potenciarem e induzirem aproximações e lógicas de cooperação interinstitucional nos territórios educativos, sem sobreposição de papéis, mas em articulação, convergência e complementaridade entre atores, na conceção de estratégias globais e de soluções educativas locais integradas.

Em jeito de conclusão



Esquema 2. Articulação e complementaridade das tipologias de operação POCH e POR



O caminho já percorrido parece confirmar a importância das análises contextualizadas e da projeção de alvos educacionais decorrentes dos compromissos nacionais em matéria de educação, tendo em conta os diferentes pontos de partida das unidades de observação, sejam estas territórios, escolas ou redes colaborativas de escolas, e em que a utilização de instrumentos de regulação e autorregulação das aprendizagens e dos processos de ensino se afiguram como recursos estratégicos de orientação pedagógica e governação, por parte das escolas e de outras instituições do território. Podemos, neste âmbito, recorrer a dois exemplos já em curso: um primeiro exemplo, diretamente relacionado com a regulação e autorregulação das aprendizagens, na criação de provas de aferição nos anos intermédios dos ciclos do ensino básico, com o claro propósito de fornecer informações detalhadas à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos alunos sobre as aprendizagens por estes realizadas, de proporcionar análises muito mais finas do seu desempenho, permitindo às escolas trabalharem de modo a ultrapassar dificuldades concretas e a potenciar formas de intervenção pedagógica atempadas, focadas e dirigidas às vulnerabilidades específicas de cada aluno; um segundo exemplo, numa perspetiva da utilização e gestão da informação como recurso estratégico de governação pedagógica, na criação e disponibilização de simuladores de análise e projeção contextualizadas do desempenho escolar em múltiplos níveis-nacional, regional, municipal, escola, turma (Verdasca, 2015; EM-PNPSE, 2018a, 2018b).

Num simples exercício de leitura dos objetivos e compromissos estratégicos educacionais inscritos nas Grandes Opções do Plano para 2016-2019, compreende-se, de imediato, que o grau de risco é substantivamente diferente entre eles. Objetivos como reduzir o insucesso escolar no ensino básico para metade até ao final da legislatura, ou priorizar o 1.º ciclo do ensino básico, com vista a que, no final da legislatura, a retenção seja residual, quando em 2014/15 se registavam taxas de retenção nas escolas públicas e privadas do Continente de 9,3%, no 2º ano de escolaridade, e de 8,3% e 15,1%, nos 5º e 7º anos do básico, respetivamente, são, com toda a certeza, compromissos educacionais de elevadíssimo risco e que requerem abordagens curriculares diversificadas, novas formas organizativas, ações estratégicas preventivas, trabalho pedagógico colaborativo, gestão associativa e lógicas de intervenção territorializadas e reguladas sociocomunitariamente.

Às escolas cabe-lhes assumir a plena liderança do processo curricular e pedagógico; mas há outros

papéis imprescindíveis ao assegurar da universalidade escolar sucedida, que a capacidade reguladora e de influência de outros atores sociais e instituições do território, nomeadamente dos CFAEs, dando intencionalidade e relevância à formação contínua em contexto, podem fazer complementarmente e em articulação com as suas escolas associadas e com os territórios a que pertencem.

Referências

- Barroso, J. (2003). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In J. Verdasca (ed.), *A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais. Educação, Temas e Problemas*, 6 (12-13), pp. 13-25. Disponível em: [file:///C:/Users/Centro/Downloads/RevistaEDUCACAO11-12%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Centro/Downloads/RevistaEDUCACAO11-12%20(3).pdf)
- Barroso, J. (2018). Descentralização, territorialização e regulação sociocomunitária da educação. *Revista de Administração e Emprego Público*, 4, pp. 7-29.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, Diário da República n.º 143/2017, Série II. Despacho n.º 4A/2016, 16 de junho, Diário da República, 2.ª série — N.º 114.
Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNPSE/pnpse_edital.pdf
- EM-PNPSE (2018a). Abordagem contextual e autorregulação - 1: Compromisso de sucesso da escola versus compromisso nacional de sucesso escolar. PNPSE-ME. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/pnpse_abordagem_contextual_e_autorregulacao_1.pdf
- EM-PNPSE (2018b). Abordagem contextual e autorregulação - 2: Índice contextual de cada turma por ano de escolaridade. PNPSE-ME. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/pnpse_abordagem_contextual_e_autorregulacao_2.pdf
- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar — Edital de Abertura de Candidatura à apresentação de planos de ação estratégica dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas com vista à promoção do sucesso escolar, Ministério da Educação, 17 de junho de 2016.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, Diário da República, 1.ª série — N.º 70.
- Verdasca, J. (2015). Monitorização e (auto)regulação escolar: exercício metodológico para a comparação e projeção de resultados escolares em turmas de estrutura composicional semelhante. UEvora, CIEP - Publicações de Carácter Pedagógico. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/20880>

ENSINAR MATEMÁTICA NO SÉCULO XXI - COMO PROMOVER PERCURSOS DE SUCESSO?

MARINA RODRIGUES | DINA TAVARES,
HÉLIA PINTO | HUGO MENINO | NUNO RAINHO
CI&DEI, Escola Superior de Educação e Ciências
Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Introdução

Pensar o ensino e a aprendizagem da matemática no século XXI implica, na nossa perspetiva, pensar vários eixos que atravessam o trabalho dos professores e alunos na sala de aula, na sua dimensão didática, e analisar a importância de uma predisposição para que esse trabalho conduza ao sucesso de todos. Neste quadro, importa problematizar que matemática deve ser aprendida e como deve ser aprendida. Ao longo do tempo, persistem crenças de que o trabalho escolar em matemática deve assentar, essencialmente, na aprendizagem de um conjunto de conceitos, regras e procedimentos, apresentados aos alunos de forma rígida e sequencial, relegando para segundo plano (ou para fases posteriores) as dimensões de compreensão a partir da resolução de problemas, das explorações e investigações, ricas e produtivas, envolvendo competências complexas de raciocínio e comunicação matemáticas (NCTM, 2014). Contudo, a vasta investigação em educação matemática, produzida em Portugal e no mundo, evidencia, de forma clara, a importância de que, desde logo, nas conceções dos professores e, depois, nas suas práticas, a aprendizagem da matemática deva ser perspetivada num outro paradigma didático.

A aula de matemática deve assentar, acima de tudo, em experiências de aprendizagem ricas e diversificadas que conduzam à exploração e compreensão de conceitos e ao desenvolvimento de procedimentos de forma compreensiva, a partir da resolução de problemas.

A natureza das tarefas assume assim um papel central e, além da sua natureza problemática, deve centrar-se no desenvolvimento de capacidades de raciocínio e comunicação matemáticas. Outro aspeto essencial reside na importância da escolha criteriosa dos contextos da realidade que enquadram os problemas que são apresentados e que dão riqueza e sentido à matemática que está a ser aprendida.

Obviamente, perspetivar a aula da matemática desta forma implica novos papéis para o professor e para o aluno. Do professor espera-se que envolva os alunos

em tarefas ricas, promova a discussão e partilha de raciocínios, encoraje a perseverança dos alunos, faça uma utilização produtiva do erro, dê pistas para a evolução do trabalho matemático e ajude os alunos a fazer sínteses relevantes. Do aluno espera-se um papel ativo, envolvendo-se nas tarefas, usando estratégias e representações diversificadas, justificando raciocínios e resoluções, ouvindo os outros e aprendendo com eles e estabelecendo conexões entre o que sabe e o que está a aprender (NCTM, 2014).

Entendemos que a aula de matemática deve ser perspetivada de forma ambiciosa, acreditando nas capacidades matemáticas dos alunos e, para isso, é fundamental criar as condições para que estes possam aprender matemática relevante, experimentando e fazendo matemática, o que vai muito além da aprendizagem pouco compreensiva de alguns conceitos e procedimentos abstratos. Perspetivar a aprendizagem da matemática desta forma permite proporcionar oportunidades de sucesso a todos, sendo este sucesso entendido como a possibilidade de que cada um possa, face a qualquer tarefa, realizar algum trabalho matemático, encontrando prazer e realização. É essencial que ninguém se sinta excluído das atividades e que a aula de matemática permita que cada um possa crescer e sentir-se, ao seu ritmo e no seu tempo, autoconfiante relativamente às suas capacidades.

A motivação e a confiança do aluno são assim fatores determinantes, tanto para o sucesso na aprendizagem da matemática bem como para fazerem uso dela em contextos diversificados, dentro e fora da sala de aula. Na realização de cada atividade, é importante que o aluno tenha consciência do trabalho a realizar e dos objetivos a atingir, bem como da importância da mesma no seu processo de ensino-aprendizagem. Cada tarefa deve fazer sentido para o aluno, despertar a sua curiosidade e, principalmente, ser valorizada pelo professor, de modo a aumentar também as expectativas do aluno. Neste contexto, para que as tarefas alcancem os objetivos pretendidos, na sua elaboração, o professor deve ter em consideração que existem alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, com diferentes vivências e que necessitam de materiais curriculares

apropriados, isto é, para que todos os alunos tenham oportunidade de sucesso, devem ser propostas tarefas com graus de dificuldade diferentes e com metodologias de implementação apropriadas a cada um (NCTM, 2014).

A ação de formação: Ensinar matemática no século XXI - Como promover percursos de sucesso?

Esta ação de formação de curta duração, dinamizada pelos docentes da secção de Matemática do Departamento de Matemática e Ciências da Natureza da ESECS, do Instituto Politécnico de Leiria, surge integrada no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), uma iniciativa da DGE.

A ação de formação teve como finalidade sensibilizar para a importância de adequar o ensino da Matemática às necessidades da sociedade atual, considerando que a aprendizagem da Matemática é um direito de todos/as, apresentando estratégias de ensino potencialmente promotoras do sucesso de todas as crianças. A abordagem apresentada centrou-se na compreensão conceptual, fluência procedimental e no desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas e de raciocínio matemático, apostando na criação, por parte das crianças, de uma predisposição favorável e confiante relativamente à Matemática.

Neste sentido, os responsáveis pela ação (DGE) definiram as linhas orientadoras da mesma do seguinte modo: *recurso base*: NCTM (2014). *Principles to actions: Ensuring Mathematical Success for all*. Reston, VA: NCTM; *modalidade*: sessão de 4 horas, creditada pelos centros de formação, constituída por uma conferência plenária seguida de trabalho prático dirigido para aplicação na sala de aula, com partilha e síntese final.

A conferência foi dirigida a todo o grupo de docentes que se distribuiu, em seguida, por duas salas para trabalho de grupo, sendo cada sala dinamizada e orientada por dois formadores da equipa formadora.

A sessão plenária procurou sensibilizar para a necessidade de uso de estratégias promotoras do sucesso em Matemática (NCTM, 2014) e oferecer exemplos de experiências de aprendizagem relevantes, centradas na exploração de conteúdos do currículo. Nesta primeira parte, a formação assentou em dinâmicas de discussão e interação com os docentes, a partir de pequenas contextualizações teóricas e episódios de sala de aula, emergindo, por parte dos participantes, conceções distintas relativas ao ensino e à aprendizagem da matemática, nos primeiros anos.

No segundo período da sessão, em trabalho de grupo, o objetivo foi a discussão de materiais (tarefas) que pudessem ser usadas em aula com os alunos, respeitando as estratégias gerais analisadas previamente, bem como os requisitos específicos associados ao domínio em causa. Seguiu-se uma partilha em grande grupo, onde houve oportunidade

para abordar aspetos recorrentes da prática letiva dos professores (dimensão das turmas, extensão dos programas, entre outros) que condicionam e limitam o seu trabalho com os alunos.

Apesar da hora de realização da sessão culminar com o final de um dia de trabalho, procurou-se envolver os professores em dinâmicas práticas e colaborativas, que foram acolhidas com entusiasmo.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido, parece-nos que foi proporcionada uma reflexão acerca da temática do sucesso em matemática que, num momento em que as orientações oficiais apontam nesse sentido, poderá ter impacto ao nível da alteração de práticas, com reflexos na qualidade das aprendizagens e, em última análise, nos resultados escolares. Contudo, não podemos deixar de afirmar a importância que teria o aprofundamento do trabalho iniciado através de modalidades de formação que permitissem a experimentação em sala de aula e a posterior reflexão conjunta.

Referências bibliográficas

* NCTM (2014). *Principles to actions: Ensuring Mathematical Success for all*. Reston, VA: NCTM.



ENTREVISTA CLUBE SPM A LUÍSA TAVARES MOREIRA

COORDENADORA
NACIONAL DO FMS
FÉNIX MAIS SUCESSO,
UM PROGRAMA
DE PROMOÇÃO DO
SUCESSO ESCOLAR.

O que é o Projeto Fénix?

O Projeto alicerça-se numa nova organização da escola, que passa, essencialmente, por desarrumar os grupos turma, reequacionar os recursos existentes e operacionalizá-los de modo a que todos os alunos possam receber o máximo que a Escola tem para lhes oferecer, qualificando as aprendizagens de todos na sua transversalidade e fomentando a proximidade entre os professores e alunos e em que o ensino/aprendizagem coabite com o rigor, a paciência e a tolerância.

Este modelo permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola. De uma forma sucinta, consiste na criação de grupos “Ninhos” nos quais são, temporariamente, integrados os alunos que necessitam de um ensino mais individualizado para conseguirem recuperar aprendizagens não consolidadas, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Os Ninhos funcionam no mesmo tempo letivo da turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo.

Os Ninhos são espaços dinâmicos, com forte interação com a turma-mãe, professores e alunos.

O Projeto Fénix tem uma atitude preventiva, procurando que os alunos não acumulem “não aprendizagens”, permitindo, assim, que construam os seus percursos escolares com menos frustrações e mais sucesso.

A matemática e o português são as duas disciplinas onde o projeto atua. Porquê?

Sendo o português a língua-mãe ela é transversal a todo o currículo académico e importa sublinhar que o seu domínio é fundamental para a aquisição de

aprendizagens e para a sua aplicação, quer em outras áreas do saber, como também em situações do quotidiano.

Tendo em conta que um dos graves problemas de aprendizagem se relaciona, indubitavelmente, com a dificuldade de compreensão e expressão de enunciados com finalidades diversas, na generalidade das disciplinas, uma aprendizagem efetivamente eficaz só poderá ocorrer com a compreensão e expressão adequadas na língua portuguesa.

A matemática é usualmente apresentada em sala de aula aos alunos como um saber já construído, que não deixa lugar para a descoberta ou para a experimentação. Não são dados aos alunos exemplos nem razões para que estes sintam a matemática como uma área transdisciplinar e, por isso, continua a criar-se a imagem da matemática como uma ciência exata, pura, baseada exclusivamente em conhecimentos construídos com rigor absoluto, onde a criatividade não tem nenhum papel a desempenhar.

Assiste-se, no entanto, a uma vontade de mudar o modo como a matemática é vista, o que implica mudar a forma como esta é apresentada e explorada nas salas de aula.

Pretende-se, com a Metodologia Fénix, que estas disciplinas sejam mais valorizadas pelos alunos, e que sejam mais transversais a todas as áreas. Para isso, os alunos terão que acreditar nas suas capacidades pessoais, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas, de cálculo, de comunicação, de raciocínio, de compreensão...

Quantas escolas fazem parte da rede?

Desde que surgiu, em 2008, e o seu alargamento ao território nacional, com a inclusão nos sucessivos Programas Nacionais de Promoção do Sucesso Escolar (PMSE e PNPSE), o Projeto Fénix está presente em Portugal continental e nas ilhas dos Açores e da Madeira, em mais de 120 escolas (rede de escolas Fénix).

Desde o início do Projeto, estima-se que cerca de 30.000 alunos usufruíram, diretamente do mesmo, e 90.000 alunos, indiretamente.

Na área de investigação, privilegiou a área da educação. Porquê?

Na minha prática enquanto diretora, fui constatando que a ideia de Escola não passava de uma utopia, pois não assumia o seu compromisso de atender a todos. Infelizmente, continuavam a replicar-se as injustiças e as desigualdades sociais, sob a forma de abandono e reprovações. Os alunos oriundos de famílias mais desfavorecidas e menos sucedidas eram – e são – aqueles que, na maioria das vezes, “perdem o comboio” da aprendizagem e ficam pelo caminho, com tudo o que

essa vivência acarreta de negativo e de frustração.

No entanto, ontem tal como hoje, continuo a acreditar que é possível construir uma Escola onde o espírito de equipa, a determinação, a ambição, a cumplicidade, o empreendedorismo, a equidade e a justiça permitam que cada aluno atinja o seu máximo potencial. Assim, fez todo o sentido que a área da minha investigação, com o mestrado e mais tarde com o doutoramento, estivesse ligada à constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar.

Foi diretora, durante muitos anos, de um agrupamento. Foi daí que surgiram todas estas ideias para ajudar os alunos no sucesso escolar?

Tal como refiro na página web do Projeto Fénix (<http://fms-fenixmaissucesso.org/wordpress/>), “da janela da minha sala de trabalho, durante mais de dez anos, observei os alunos a entrarem e a saírem pelos portões daquela escola”.

Em silêncio me perguntava o que poderia fazer para que “aquelas aves ávidas de inquietações e de voo” pudessem, mais tarde, recordar e perceber aquela escola como um “Ninho” acolhedor onde aprenderam, cresceram, brincaram, criaram laços, partilharam afetos e onde espírito crítico, iniciativa e criatividade foram estimulados e desenvolvidos.

Vislumbrava uma Escola onde todos os alunos aprendessem, onde nenhum aluno ficaria para trás”.

O Fénix é um projeto, é uma aposta forte do Ministério de Educação. Os resultados têm sido...

Penso que os resultados têm sido positivos.

O triénio 2009/12 evidenciou ganhos, de forma muito clara, tanto no plano da administração, como no plano dos resultados escolares, segundo Verdasca (2014); apontou ganhos significativos na redução das taxas de retenção, desistência e conclusão de ciclo, demonstrando assim não ter havido quebra quanto à exigência, aspeto confirmado pelos referenciais da avaliação, bem como uma progressiva melhoria da qualidade do sucesso.

Em 2013/14, nos casos dos anos de escolaridade em final de ciclo, as classificações obtidas nas provas finais, combinando com variáveis de contexto como a natureza sociodemográfica e territorial, José Verdasca identificou, com base nos resultados disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência que, nos 4.º, 6.º e 9.º anos, as UO Fénix, nas provas finais a Português e a Matemática, apresentaram uma percentagem de resultados positivos superior à percentagem nacional, registando um desempenho mais elevado na disciplina de Português do que na de Matemática. Numa leitura comparada das taxas de transição/

conclusão, os alunos do Projeto Fénix apresentaram índices superiores aos nacionais, dos 2.º ao 9.º anos de escolaridade, o que denota que o suporte oferecido aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem é eficaz.

O Projeto Fénix foi avaliado pelo Centro de Investigação Social – Instituto Universitário de Lisboa (CIS - IUL) que, no relatório publicado em 2013, referiu que as escolas Fénix tiveram ganhos nas componentes “organizacional, pedagógica, propriedades organizacionais, desempenho escolar e relação pedagógica” https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2016/12/12/1481573616290_RA_2013_vf.pdf

Em 2015/2015, os Agrupamentos que contratualizaram o Projeto Fénix, superaram as metas contratualizadas, reduzindo significativamente as taxas de retenção e desistência relativamente ao histórico – Ponto de partida

No relatório de progresso da apresentação de “Resultados do Projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal”, realizado por Maria de Lurdes Rodrigues, Isabel Alçada, Teresa Calçada, João Mata, e cujo principal objetivo era “aprofundar o conhecimento sobre o problema do insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade”, o Projeto Fénix foi apontado como o principal recurso disponibilizado pelos agrupamentos no apoio proporcionado pela coordenação da escola ou pelos agrupamentos, e na apresentação pública foi salientado o Projeto Fénix como a medida com mais impacto na melhoria dos resultados do 2º ano de escolaridade. (Fonte Inquérito Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, 2015 - <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>)





OUTROS PROJETOS

A PSICOPEDAGOGIA DIFERENCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDGAR GALINDO

Professor e investigador em psicologia da Universidade de Évora, Universidad Nacional Autónoma de México, Universität Leipzig e ULHT.

A educação inclusiva é uma realidade cada vez mais presente em Portugal. Muitos países estão neste momento a realizar reformas urgentes do sistema educativo, a fim de cumprir esse objetivo. Este processo é consequência de um conjunto de medidas internacionais que constituem o quadro jurídico da escola inclusiva, entre elas as seguintes: a famosa “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que determina a obrigação das escolas de aceitar na sala de aulas regular todas as crianças, independentemente das suas competências físicas, intelectuais, sociais, ou de outro tipo, colocando assim a inclusão como o alvo principal da política educativa a nível internacional; a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, que estabelece a obrigação de criar um sistema de educação inclusivo não só para as pessoas com deficiências, mas para todos os cidadãos, onde a regra é o ensino comum dos alunos (United Nations Organization, 2016); o “comentário geral” da ONU, que regulamenta a obrigação dos estados para aplicar a educação inclusiva como um dos direitos humanos (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Consequentemente, a educação inclusiva é, ao mesmo tempo, um direito fundamental da criança, com ou sem incapacidades, e uma obrigação do sistema escolar.

As investigações realizadas (Alquraini, & Gut, 2012; Dupuis, Barclay, Holmes, Platt, Shaha, & Lewis, 2006) mostram que todos os alunos, qualquer que seja o tipo e a magnitude do seu problema, podem ser educados na escola regular, se os critérios de qualidade necessários são cumpridos, nomeadamente, financiamento adequado, acompanhamento dos alunos, desenvolvimento de currículos alternativos, presença de professores especiais e ajudantes na sala de aulas, existência de serviços de apoio, participação dos encarregados da educação e preparação adequada dos professores.

Todos os elementos são importantes. Não obstante, o tema deste artigo é a formação dos professores, nomeadamente, a importância da psicopedagogia diferencial na formação dos professores. Autores como de Boer, Pijl, & Minnaert (2011) demonstraram, claramente, que os professores precisam de apoio e formação para dirigir uma sala de aulas inclusiva.

Um primeiro passo é definir a população objeto da educação inclusiva. O conceito de inclusão da UNESCO não abrange unicamente as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), mas todos os grupos marginalizados por razões religiosas, raciais, ou económicas, bem como as crianças doentes ou membros de minorias. Em Portugal, a educação inclusiva é dirigida, tradicionalmente, às “crianças con NEE”, ou seja, crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, deficiência mental, perturbações emocionais ou do comportamento, multideficiência, deficiência auditiva, problemas motores, problemas de saúde, desordem por défice de atenção e hiperatividade, deficiência visual, autismo, síndrome de Asperger, surdo-cegueira, traumatismo craniano ou sobredotação (Correia, 2013).

Mas existe em Portugal outro grande grupo de crianças que devem ser objeto da educação inclusiva, nomeadamente, aquelas que não ficam abrangidas pelas categorias das NEE, mas não obstante têm problemas escolares. Para designar estas crianças, autores internacionais como Frederickson e Cline (2009, p. 33-39) utilizam os termos “additional support needs” (necessidades de apoio adicional) e “additional educational needs” (necessidades educativas adicionais) e autores portugueses falam de “alunos em risco educacional” (Correia, 2013, p. 43). Apesar dos grandes avanços dos últimos anos, o insucesso escolar é ainda um dos grandes problemas educativos de Portugal (Galindo, 2015; Grácio, Almeida, & Ascensão, 2015). Embora em Portugal exista também o problema das crianças de minorias étnicas (Tavares, 1998), que merecem uma análise à parte, o presente trabalho aborda o tema das crianças com NEE e com problemas de insucesso escolar.

Temos aqui dois grupos muito heterogéneos, mas todas estas crianças têm em comum o facto de precisar de uma estratégia de ensino diferente que, aliás, deve tomar em conta as especificidades de cada categoria: cada uma destas crianças precisa de um ensino cortado à medida das suas necessidades, competências e ausência de competências, dito de outra maneira, precisa de uma psicopedagogia diferencial.

A psicopedagogia diferencial é um conjunto de técnicas aplicadas ao aluno, individualmente, para melhorar o seu desempenho, medidas estas que devem ser consideradas complementares do processo de avaliação e referência da criança na escola, bem como da elaboração do Programa Educativo Individual, de acordo com as regras estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro¹. Nas páginas seguintes veremos como é possível aplicar uma psicopedagogia diferencial na sala de aulas, com recurso às técnicas da psicologia.

Psicopedagogia diferencial

A psicologia cognitivo-comportamental tem criado técnicas comprovadamente eficazes para o diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos. Uma das áreas de aplicação mais desenvolvidas é o treino de competências de diversa natureza para crianças em risco, ou seja, crianças com problemas de deficiências intelectuais, físicas ou sociais, mediante as técnicas de modificação do comportamento (MC). No percurso dos anos, têm sido publicados inúmeros trabalhos sobre o ensino de competências de autonomia pessoal, comportamento social e sobrevivência, principalmente para crianças com incapacidade intelectual ou perturbação do espectro do autismo. A lista seguinte enumera alguns destes estudos:

- Comer adequadamente (Kahng, Tarbox, & Wilke, 2001)
- Linguagem (Plavnick, & Ferreri, 2011)
- Interação social (Marzullo-Kerth, Reeve, Reeve, & Townsend, 2011)
- Comportamentos de organização (Rodriguez, Thompson, Schlichenmeyer, & Stocco, 2012).
- Leitura (Saunders, O'Donnell, Vaidya, & Williams, 2003).
- Uso do computador e internet (Jerome, Frantino, & Sturmey, 2007; Stromer, Mackay, Howell, McVay, & Flusser, 1996).
- O manuseamento do dinheiro (Denny, & Test, 1995).
- O convívio no quotidiano comunitário (Branham, Collins, Schuster, & Kleinert, 1999).
- A participação nas tarefas caseiras (Smith, Collins, Schuster, & Kleinert, 1999).
- A elaboração de refeições (Trask -Tyler, Grossi, & Heward, 1995).
- A organização de tempos livres (Wall, Gast, & Royston, 1999).
- A prática desportiva (Zhang, Gast, Horvat, & Dattilo, 1995).
- O treino laboral (Spence, & Whitman, 1990; Morgan, & Salzberg, 1992).
- Crianças com deficiências visuais, auditivas ou físicas (Stromer, Mackay, Howell, McVay, & Flusser, 1996; Trask -Tyler, Grossi, & Heward, 1995).

- Crianças com perturbação da aprendizagem específica (discalculia e/ou dislexia) (Wood, Frank, & Wacker, 1998; e Van Luit, & Naglieri, 1999).
- Crianças com problemas de insucesso escolar (Connor, Son, Hindman, & Morrison, 2005; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999; Mayfield, & Vollmer, 2007)

O autor aplicou as técnicas da MC para o treino de competências de linguagem, de higiene, de mobilidade e orientação, de leitura, escrita e matemática, em crianças com NEE ou vítimas de exclusão social. (Galindo, Galguera, Taracena e Hinojosa, 2018). As mesmas técnicas foram aplicadas com sucesso para o treino de competências em crianças com problemas de insucesso escolar (Galindo, 2015).

A MC é um conjunto de técnicas baseadas na aplicação sistemática dos princípios da análise experimental do comportamento (Miltenberger, 2012). Para aplicar a MC, é preciso seguir uma estratégia bem definida. Para começar, é preciso identificar e descrever o comportamento-alvo em termos observáveis e mensuráveis, de modo a ser possível a sua avaliação. O comportamento-alvo deve ser definido segundo as necessidades da criança e em termos do seu ambiente, nomeadamente, a sua família e/ou a sua escola.

A questão essencial é que competência necessita esta criança para se desenvolver adequadamente na sua família ou na sua escola? Para responder, temos de definir três aspetos: 1) a tarefa que a família (ou a escola) define como necessária, 2) as características da tarefa, e 3) o que a criança consegue fazer neste momento. Como veremos, a diferença entre as competências exigidas e as competências existentes vão guiar o professor para elaborar um programa de intervenção.

A tarefa pode ser variada: tomar banho, vestir-se, deslocar-se, brincar, falar adequadamente, ou escrever as letras. As competências já existentes na criança são definidas através de um diagnóstico comportamental, que tem por alvos 1) identificar as áreas de desenvolvimento onde a criança apresenta falta de competências, e 2) mostrar detalhadamente se a criança consegue realizar ou não uma tarefa determinada. O diagnóstico é realizado com ajuda dos pais (ou do professor) da criança, a fim de determinar o seu nível de desenvolvimento, no que diz respeito a outras crianças com as mesmas características. O experto em MC define, primeiramente, as áreas problemáticas da criança: cuidado pessoal, linguagem, comportamento social, comportamentos académicos. Em seguida, a parte fulcral do diagnóstico é uma observação direta do comportamento da criança em condições delimitadas: a criança deve realizar uma ou várias provas comportamentais.

1. Neste momento em processo de revisão

As provas comportamentais, nos casos de NEE, envolvem quatro áreas do desenvolvimento: as competências básicas (atenção, imitação e seguimento de instruções), competências sociais e de adaptação (higiene pessoal, linguagem, mobilidade e orientação), comportamento social (incluindo comportamentos indesejáveis) e comportamentos académicos (leitura, escrita e matemática). No caso das crianças com problemas do insucesso escolar, são avaliadas as áreas da autossuficiência básica (reconhecimento de situações, discriminação de formas e cores, relações, espaciotemporais, coordenação visuomotora, higiene pessoal, pré-grafia e linguagem), a área académica (leitura, escrita, matemática e estudo do meio), e área do comportamento social. É importantíssimo salientar que o avaliador deve elaborar as suas próprias provas, consoante as particularidades de cada criança. Existem provas já elaboradas (ver Galindo, 2015 e Galindo *et al.*, 2018) que são apresentadas a título exemplificativo.

É essencial realizar um registo preciso das respostas corretas e incorretas dadas pelo aluno, registo esse que irá permitir a conversão do número de respostas corretas numa percentagem. Estes resultados quantitativos irão permitir comparar os resultados obtidos no início da aplicação dos programas de treino com os resultados finais: o número total de comportamentos realizados de forma correta ou a sua percentagem constitui a medida mais utilizada.

A avaliação comportamental é a base da intervenção, que envolve um conjunto de programas de treino, implementados com a finalidade de aumentar os comportamentos adaptativos e diminuir os comportamentos que interferem com os mesmos (geralmente, comportamentos sociais indesejáveis no contexto escolar). Cada programa deve ser concebido especificamente para uma criança, de acordo com as suas necessidades e competências existentes. Não obstante, todo o programa tem uma estrutura básica: objetivo geral, objetivos específicos, definição do comportamento-alvo, definição do repertório de entrada (pré-requisitos), fases, procedimentos, materiais, formas de registo e formas de avaliação.

Na construção de um programa, é fundamental começar pela definição dos objetivos, uma vez que a sua eficácia depende da redação dos mesmos. Um objetivo bem redigido deve especificar um comportamento observável, deve descrever o comportamento e deve ser objetivo, evitando-se a utilização de palavras desnecessárias na sua redação. Em alguns casos, poderá vir a ser útil dividir um determinado comportamento numa série de comportamentos mais "pequenos", ou seja, dividir comportamentos complexos em comportamentos mais simples, a fim de identificar os elos que fazem parte da cadeia do comportamento-alvo e que estão organizados numa determinada sequência; estes elos são convertidos em objetivos específicos. A próxima

etapa é definir as competências prévias necessárias para completar com sucesso o programa de treino, ou seja, verificar se o aluno apresenta os pré-requisitos necessários para poder iniciar e aprender de forma eficaz as competências inerentes a cada programa de treino, já que se a criança não possuir determinados pré-requisitos, não conseguirá atingir os objetivos desejados. Posteriormente, devem ser definidas as fases do programa. Normalmente, a primeira fase inclui um pré-teste, o qual serve como ponto de partida para o treino e para a avaliação do progresso do aluno. A fase seguinte é a fase propriamente dita de treino. Para além disso, qualquer programa de treino deve incluir um pós-teste, o qual é realizado no final do treino e envolve a repetição da pré-avaliação sob as mesmas condições. Na fase de treino, são aplicadas as técnicas de moldagem e modelagem desenvolvidas pela MC, baseadas no reforço positivo, no reforço negativo, na extinção, nas aproximações sucessivas, no uso de estímulos discriminativos e na imitação (ver Galindo, 2015; Miltenberger, 2012). Quanto às formas de avaliação, reforça-se mais uma vez que todos os programas incluem um pré-teste e um pós-teste. Em relação às formas de registo, na maioria dos programas, são registadas as respostas corretas e incorretas, com o intuito de calcular percentagens em cada sessão de trabalho, sendo os resultados apresentados sob a forma de gráfico.

O autor já tem publicado um conjunto de programas de treino, implementados com eficácia, em crianças com NEE (Galindo *et al.*, 2018) ou na situação de insucesso escolar (Galindo, 2015), que servem como um modelo para a elaboração de programas de treino. Mas a regra básica é: o professor deve elaborar os seus próprios programas adaptados às características da criança.

Como explicado, a elaboração de um ou vários programas de treino para melhorar o desempenho do aluno com problemas deve ser considerada complementar dentro do processo de avaliação e referenciação da criança, bem como da elaboração do Programa Educativo Individual. A estratégia aqui proposta pode ser o ponto de partida para um trabalho psicopedagógico sistemático e bem fundamentado cientificamente.

Bibliografia

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Branham, R. S., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling, and community-based instruction. *Education & Training in Mental Retardation*, 34, 170-181.

- Connor, C. M. Son, S., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics and preschool experience: Complex effects on first graders vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), pp. 343 -375.
- Correia, L.M. (org.) (2013). *Inclusão e NEE*. Porto: Porto Editora
- de Boer, A., Pijl S.J., & Minnaert, (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 1-24
- Denny, P., & Test, D. (1995). Using the one -more -than technique to teach money counting to individuals with moderate mental retardation: a systematic replication. *Education & Treatment of Children, 18*(4), 422 -32.
- Dupuis, B., Barclay, J. W., Holmes, S. D., Platt, M., Shaha, S. H., & Lewis, V. K. (2006). Does inclusion help students: Perspectives from regular education and students with disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 74*, 74-91.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special education needs, inclusion and diversity*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Galindo, E., Galguera, I., Taracena, E., & Hinojosa, G. (2018). *Modificación de conducta en la educación especial: Diagnóstico y programas*. (5ª ed. Rev.). México: Editorial Trillas.
- Galindo, E. (2015). *Tratamento do insucesso escolar com técnicas da psicologia: Manual prático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, A., Almeida, F., & Ascenção, J. (2015). *Recomendação: Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CNE.
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kahng, S., Tarbox, J., & Wilke, A. E. (2001). Use of a multicomponent treatment for food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 93 -96.
- Jerome, J., Frantino, E. P., & Sturmey, P. (2007). The effects of errorless learning and backward chaining on the acquisition of internet skills in adults with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 185 -189.
- Marzullo-Kerth, D., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Townsend, D. B. (2011). Using multiple-exemplar training to teach a generalized repertoire of sharing to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(2), 279–294.
- Mayfield, K. H., & Vollmer, T. R. (2007). Teaching Math Skills to At-risk Students Using Home-based Peer Tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*(2), 223–237.
- Miltenberger, R. (2012). *Behavior modification: Principles and Procedures*. EUA: Cengage Learning.
- Morgan, R. L., & Salzberg, C. L. (1992). Effects of video -assisted training on employment -related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 365 -383.
- Plavnick, J. B., & Ferreri, S. J. (2011). Establishing verbal repertoires in children with autism using function-based video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(4), 747–766.
- Rodriguez, N. M., Thompson, R. H., Schlichenmeyer, K., & Stocco, C. S. (2012). functional analysis and treatment of arranging and ordering by individuals with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(1), 1–22.
- Saunders, K. J., O' Donnell, J., Vaidya, M., & Williams, D. C. (2003). Recombinative generalization of within -syllable units in non -reading adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*, 95 -99.
- Smith, R., Collins, B., Schuster, J., & Kleinert, H. (1999). Teaching table cleaning skills to secondary students with moderate/severe disabilities: Facilitating observational learning during instructional downtime. *Education & Training in Mental Retardation, 34*(3), 342 -353.
- Spence, B. H., & Whitman, T. L. (1990). Instruction and self -regulation in mentally retarded adults in a vocational setting. *Cognitive Therapy and Research, 14*(4), 431 -445.
- Stromer, R., Mackay, H. A., Howell, S. R., McVay, A. A., & Flusser, D. (1996). Teaching computer -based spelling to individuals with developmental and hearing disabilities: Transfer of stimulus control to writing tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 25 -42.
- Tavares, M. V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trask -Tyler, S. A., Grossi, T. A., & Heward, W. L. (1995). Teaching young adults with developmental disabilities and visual impairments to use tape -recorded recipes: Acquisition, generalization, and maintenance of cooking skills. *Journal of Behavioral Education, 4*(3), 283 -311.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4*. Geneva: UNO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- United Nations Organization [UNO] (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Nova Iorque: UNO
- Van Luit, J. E., & Naglieri, J. A. (1999). Effectiveness of the MASTER program for teaching special children multiplication and division. *Journal of Learning Disabilities, 32*(2), 98-107.
- Wall, M., Gast, D. L., & Royston, P. A. (1999). Leisure skills instruction for adolescents with severe or profound developmental disabilities. *Journal of Developmental and*

PLATAFORMA PAJE – APOIA JOVENS (EX)ACOLHIDOS

*“A PAJE fez-me acreditar
que era possível ter dignidade!
Por vezes, basta um telefonema
e a confiança substitui a solidão.”*

–
Testemunho de um jovem ex-acolhido apoiado

A Plataforma PAJE é uma Associação de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, e tem como principal objetivo apoiar jovens com historial de acolhimento residencial, estimulando e potenciando as suas competências individuais, a autonomia, concorrendo para uma plena integração na sociedade. Oficializada em 2016, surge após vários anos de trabalho, junto desta população, e de uma Tese de Doutoramento que incluiu, nas suas conclusões, a carência de amparo com que os jovens se confrontam no período pós-acolhimento. O próprio nome, PAJE, para além de constituir um acrónimo cujas letras são inteiras de significado – Plataforma de Apoio a Jovens (Ex)acolhidos -, define, desde logo, a missão da Associação, pois, segundo algumas tribos indígenas da Amazônia, o Paje é quem orienta, o guia que indica caminhos e aconselha.

Atua sob três eixos: **Apoio a Jovens Ex-acolhidos; Intervenção em Casas de Acolhimento; Valor Humano.** O **Apoio a Jovens Ex-Acolhidos** visa o acompanhamento e aconselhamento contínuos, nos quais são trabalhados e postos em prática os projetos de vida, ferramentas que permitem estimular e trabalhar as competências de autonomia, bem como promover o bem-estar do indivíduo. Em algumas situações, a intervenção junto destes jovens é de natureza terciária, nomeadamente no apoio ao alojamento, alimentação, medicação, tratamento de dependências, etc., como forma de combater mendicância, indigência ou até delinquência. Há ainda o tipo de apoio mais pontual, nomeadamente por questões de natureza jurídica e financeira (Nacionalidade, IRS, contratos de trabalho, etc). Independentemente da natureza do pedido, realizado pelos próprios ou encaminhado por terceiros, a resposta é sempre planeada e executada consoante as necessidades de cada um e, portanto, bastante individualizada. Relativamente ao 2º eixo-**Intervenção em Casas de Acolhimento**-a PAJE intervém junto

JOÃO PEDRO GASPAR

Geociências (Mestre), Psicologia da Educação (Doutor), Educação Social (Pós-doc.), Investigador (CEIS XX_U.C.) e LIPIS (PUC_Rio de Janeiro). Coordenador da Plataforma PAJE.

de jovens em pré-autonomia e junto de cuidadores (técnicos, monitores, auxiliares...). A resposta surge com o objetivo de apoiar as Casas de Acolhimento, enquadrando esta resposta social, disseminando boas práticas, potenciando o trabalho em equipa, etc. Neste âmbito, a Plataforma PAJE desenvolveu 4 projetos que já se encontram ao dispor das Casas de Acolhimento:

Projetos desenvolvidos:

“(En)caminhar para a Inclusão”

Programa de *follow-up* para Casas de Acolhimento

“Um jeito feliz de (Ha)ver (a) Vida”

Intervenção em jovens em pré-autonomia, nas Casas de Acolhimento.

“Semana Real(izada)”

Proporcionar condições análogas às vivenciadas em autonomia, com supervisão PAJE, em Coimbra

“Ser Acolhido para Saber Acolher”

Formação a cuidadores - 35 horas

Dupla

certificação:



P.S. – A **“Semana Real(izada)”** foi o projeto premiado pela Fundação INATEL. Pretende colocar jovens ainda acolhidos em situação análoga à de uma “vida real”, durante uma semana, fora da Casa de Acolhimento, com o objetivo de retardar a emancipação precoce e mal planeada e/ou avaliar as competências já adquiridas e as que necessitam ainda ser trabalhada

No terceiro eixo de intervenção - **Valor Humano** - pretende-se divulgar e sensibilizar a população para a realidade do Acolhimento Residencial, através da mobilização de voluntários, de campanhas de rua, de ações em escolas, participação em eventos e ainda através da investigação e divulgação científica.

No âmbito da Investigação científica, destaca-se a participação e o primeiro prémio obtido na categoria de melhor projeto, no ICCA 2017 (*International Conference on Childhood and Adolescence*), o que reflete, em larga medida, a aprovação social e científica relativamente à necessidade do projeto PAJE.

Resultado das sinergias dos diferentes investigadores da Infância e Juventude dos vários pontos do planeta (alguns dos quais são membros PAJE), surgiu o livro *Acolhimento Juvenil no Mundo*, com Coordenação do Presidente da Associação, e cuja receita reverte totalmente a favor da mesma

Ao longo dos primeiros meses de atividade, a Plataforma PAJE já apoiou mais de uma centena de jovens ex-acolhidos, além de outros tantos ainda em pré-autonomia. Mas, como em qualquer projeto recente - com o carácter inovador que o torna "pedras difíceis de engastar" -, a divulgação é fundamental. Também aí o trabalho em rede é fundamental e toda a ajuda é preciosa. De resto, a informação sobre como os interessados podem colaborar connosco está disponível em www.paje.pt (menu "quer ajudar?").



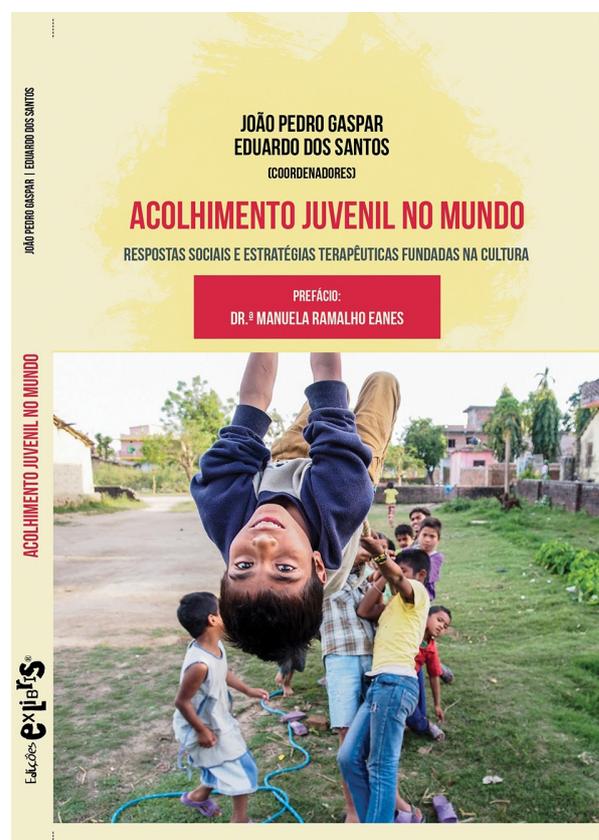
We certify that

João Pedro Gaspar

is the winner of Best Project category on the 1st International Conference on Childhood and Adolescence awards, with the project titled:

"Plataforma PAJE – Apoio a Jovens (Ex)acolhidos"

The 1st International Conference on Childhood and Adolescence, under the theme "New social issues - the child in the center of the debate" took place at Alfindega do Porto Congress Center, from 26th to 28th January, 2017. The Conference was promoted by eventQualia and Social Paediatrics Section of the Portuguese Society of Paediatrics.



"A existência é tecida de transições, de mudanças, num mundo cada vez mais incerto, injusto e estranho. Esta Obra é dedicada à reflexão sobre as crianças e os jovens que tendo ficado na margem acabaram por ser arrastados pelo rio da Solidão. E ao desaguar no mar são naufragos de si. Mas há sempre alguém que está na praia da esperança, para acolher estes frágeis seres(...)"

—
(Excerto)

O LEGADO DE BISSAYA BARRETO NUMA EDUCAÇÃO HOLÍSTICA DAS CRIANÇAS.

SERVIÇO EDUCATIVO DO PORTUGAL DOS PEQUENITOS: PASSADO, PRESENTE E PERSPETIVA DE FUTURO

Preâmbulo

Considerando a proliferação atual de serviços educativos, pode perguntar-se qual é a especificidade do Portugal dos Pequenitos que permite distingui-lo. Até onde podem ir as ações educativas, de modo a transformarem uma visita num encontro estimulante? Como incentivar o diálogo com o património arquitetónico e cultural?

O Portugal dos Pequenitos reúne os requisitos necessários para acolher um Centro de Estudos de Artes e Ofícios Tradicionais, nomeadamente do Património Arquitetónico e Etnográfico de Portugal

Deste modo, um Centro de Estudos, afeto ao Portugal dos Pequenitos, constituirá uma mais-valia para o desenvolvimento das atividades do Serviço Educativo e para a divulgação da cultura portuguesa, tornando-se um polo potenciador da visita não só do público infantil, mas também do público adulto, o qual poderá reconhecer as suas raízes geográficas e culturais nas expressões ali representadas. Embora representativo de uma grande diversidade regional, este centro de estudos deverá dar maior ênfase à Região Centro, por estar aí sediado, e ter como principal objeto de estudo o Património Arquitetónico.

Este texto é uma reflexão sobre o passado, presente e perspetiva de futuro do Serviço Educativo.

1. Introdução

O Portugal dos Pequenitos, parque temático projetado pelo Arquiteto Cassiano Branco, foi concebido como um local onde a criança brinque e aprenda. Integradas no espírito deste espaço lúdico e pedagógico, inserem-se as atividades do Serviço Educativo, propriedade da Fundação Bissaya Barreto. Para o efeito, foi pensada uma programação diversificada que procura incentivar a criação de hábitos culturais.

PEDRO PROVIDÊNCIA

Arquiteto. Coordenador do Serviço Educativo do Portugal dos Pequenitos. Doutorado em Arquitetura, pela Universidade de Coimbra - especialidade em Arquitetura e Construção.

ELVIRA LEITE

Pintora. Professora especializada em Arte Educação e Método de Projeto. Formadora e consultora em Serviços Educativos, nomeadamente, do museu de Serralves. Desde 2017, no Portugal dos Pequenitos.

O Serviço Educativo é um espaço aberto à reflexão, ao diálogo, ao debate e à experimentação criativa, no âmbito da educação e cultura. As abordagens interdisciplinares, lúdicas, construtivas promovem valores de cidadania. Neste espaço, desenvolvem-se diversas atividades lúdico-pedagógicas, designadamente, visitas, oficinas e projetos, tomando por referência o património cultural do Portugal dos Pequenitos, em distintas áreas, nomeadamente, arquitetura, artes e meio-ambiente. As atividades são dirigidas não só a crianças, mas também a jovens, adultos, séniores e pessoas com necessidades especiais.

O património cultural do Portugal dos Pequenitos reúne os requisitos necessários à constituição de um centro de estudos e de divulgação que propomos designar por "Centro de Estudos de Artes e Ofícios Tradicionais". Um Centro entendido como um espaço museológico permanente e ao serviço da comunidade, em especial das escolas, que tem como missão promover o estudo e a divulgação de um património específico, bem como a sua conservação, proteção, valorização e reconhecimento enquanto património histórico, artístico e etnográfico, tanto na sua vertente material como imaterial.

Não se pretende que este Centro de Estudos espelhe a cultura portuguesa de forma enciclopédica, mas se centre, tal como no projeto original do Portugal dos Pequenitos, no património Arquitetónico e Etnográfico de Portugal e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Pretende-se sistematizar a informação já existente em múltiplos museus, centros de investigação e universidades em Portugal, complementando-a com depoimentos de investigadores, artesãos e pessoas detentoras de conhecimentos ancestrais relacionados com a extração, transformação e distribuição de matérias-primas, com os sistemas construtivos

tradicionais, com a construção de habitação e de outras edificações ligadas à produção e à religião. Muito deste património de conhecimento e de saber-fazer, antes amplamente utilizado, encontra-se atualmente em declínio e em risco de desaparecer, impondo-se a sua preservação e divulgação.

Propomos que a arquitetura e os sistemas construtivos que lhe estão associados constituam o fio condutor de uma narrativa sobre a evolução e as alterações que ocorreram na cultura portuguesa, antes e depois da Revolução Industrial. Complementarmente, pode ser analisada a evolução das vivências e manifestações culturais de cada região, incluindo as suas manifestações artísticas de raiz popular.

2. O Portugal dos Pequenitos: um pouco de História, memória do lugar

O Projeto do Serviço Educativo surge na sequência de uma visita realizada ao parque, em 2016, na qual se pôde constatar o rigor técnico e científico do seu projeto, nomeadamente, no que respeita aos materiais utilizados na sua construção.

A feliz coincidência de visitar o Portugal dos Pequenitos, enquanto especialista na área do Património Arquitetónico (PROVIDÊNCIA, 2014), despertou o nosso interesse pelo conceito subjacente ao projeto deste parque.

O projeto do Portugal dos Pequenitos é o resultado de uma investigação cuidadosa sobre a história e a geografia natural e humana portuguesa, bem como de aspetos económicos, sociais, etnográficos e culturais. As conclusões deste estudo foram compiladas num conjunto de documentos sob o título "Recolha Etnográfica". O objetivo do mesmo consistia na realização duma exposição temática permanente da cultura portuguesa (AAVV, 2015: 37 e 38).

O desenvolvimento do conceito que esteve na génese do Portugal dos Pequenitos visava (...) a concretização de uma exposição permanente da história, património, arquitetura, etnografia e cultura portuguesa e colonial, em sentido amplo, ultrapassando a ideia de 'museu de miniaturas arquitetónicas'. A sua evolução acompanhou as etapas de construção das múltiplas estruturas daquele jardim (AAVV, 2015: 37 e 38)".

O rigor do estudo realizado, à data da elaboração deste projeto, da arquitetura de Portugal, incluindo as ilhas dos Açores e da Madeira, como também das antigas colónias (Angola, S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique, Guiné, Índia, Timor e Macau), nomeadamente, no que respeita aos sistemas construtivos, permitiu a materialização deste parque como um verdadeiro repositório da história da construção em Portugal. Este rigor, que se estende a outros contextos suprarreferidos da Cultura Portuguesa, advém não só da maturação do projeto, cujo desenvolvimento se prolongou por cerca de 25

anos, como também das fortes personalidades na sua génese-Bissaya Barreto e Cassiano Branco.

João Paulo Freire, na sequência de uma entrevista a Bissaya Barreto, refere: "este Homem foi-me indicando, uma a uma, as intenções da sua Obra, o seu desejo de dar à criança uma escola prática de ensinamentos visuais. Todas as Províncias de Portugal têm ali a sua casa, a sua expressão total, a sua lavoura, a sua arte, o seu caixilho próprio. Os produtos das suas terras, as suas árvores, os seus artefactos. Ensinar, distraíndo. Ensinar, obrigando a criança a perguntar. E está ali tudo. O rio, a represa, o moinho, a azenha, o castelo, a mina, a flora, a fauna das respetivas regiões até aos animais nossos amigos (FREIRE, 1950: 88)."

Segundo Cassiano Branco, o projeto do Portugal dos Pequenitos inspira-se nos métodos preconizados por pedagogos, tais como Pestalozzi, Froebel, Montessori, que se baseavam no ensino recreativo da criança. Neste sentido, o Portugal dos Pequenitos é muito mais do que um mero museu de miniaturas. Os primeiros pavilhões, alegóricos às províncias de Portugal continental, destinam-se a classes infantis, até aos 10 anos. Destinados a crianças de mais idade, seguem-se os pavilhões representativos do património monumental. Por último, vêm os pavilhões representativos das ex-colónias, bem como do Portugal Insular. Os pavilhões apresentam elementos etnográficos, históricos e artísticos de cada um dos espaços que representam (BRANCO, s.d. [c. 1946]: 8).

A propósito de Pestalozzi, Michel Soetard refere que "a linguagem é o fundamento do conhecimento e, portanto, da instrução. O saber puramente verbal e motorístico não é autêntico saber, o qual estriba na compreensão das coisas e de suas relações; e o chegar a isto há-de ser trabalho mais da própria criança que de seu professor." (...). O método de Pestalozzi, em linhas gerais, tende a capacitar a pessoa para poder valer-se por si mesma. Isto se entende melhor se recordarmos que Pestalozzi preconiza a primazia da educação sobre a instrução, e do 'saber fazer' sobre o 'saber' com o que lança as bases da pedagogia ativa (MICHEL SOETARD, 2010: 91)."

Neste contexto, Bissaya Barreto promove a criação de um parque representativo do Património Cultural de Portugal continental e ilhas, como também das antigas colónias portuguesas. O seu acervo artístico é diversificado: para além de reproduções do Património Arquitetónico mais significativo das regiões suprarreferidas - numa escala reduzida mas adequada à usufruição quer do visitante mais pequeno, quer de adolescentes e adultos - existem diversas coleções, nomeadamente do traje, do mobiliário e do artesanato (SOUSA, 2018:174-175). Por estes motivos, o Portugal dos Pequenitos pode e deve ser entendido como um Centro Interpretativo da Cultura Portuguesa, de forma a fomentar a sua divulgação a diferentes níveis: local, nacional e internacional.

3. O serviço educativo atual: o que o caracteriza

A visita a um museu, mais do que uma mera diversão, deve ser ocasião privilegiada para que o visitante se encontre consigo próprio, oportunidade excepcional para que consiga ultrapassar circunstâncias problemáticas, fonte fecunda de inspiração e experiência transformadora única. (Botton et al., 2014)

A ex-Coordenadora do Serviço Educativo da Fundação de Serralves, Sofia Vitorino, refere que "Os museus, hoje, não são apenas lugares de conservação e apresentação de obras de arte, mas espaços de comunicação e de aprendizagem que assumem um papel significativo na sociedade (Leite et al., 2008)."

É imbuído deste espírito que são definidos os objetivos e metodologia do Serviço Educativo. A saber:

3.1 OBJETIVO GERAL

- Implementar uma ação educativa, recorrendo a formas de expressão plástica e outras, que dê a conhecer diferentes ofícios e práticas artísticas tradicionais da arquitetura portuguesa, através de programas que mobilizem a comunidade.

3.1.1 OBJETIVOS PARCELARES

A concretização do objetivo geral implica a concretização de diversos objetivos parcelares, nomeadamente:

- sensibilizar e motivar os diferentes públicos para as temáticas de arquitetura, artes, ambiente e cidadania;
- reforçar a articulação do Portugal dos Pequenitos com as Escolas e instituições congéneres, estabelecendo parcerias;
- integrar atividades oficinais de formação e/ou partilha de conhecimentos e experiências no campo das artes e ofícios ligados à arquitetura tradicional;
- constituir um banco de dados relativos às artes e ofícios tradicionais já referidos, trabalhando em rede com museus e centros de investigação que partilhem as mesmas áreas de interesse;
- desenvolver uma ação educativa que, a partir das artes tradicionais, extrapole para a arte contemporânea e vice versa;
- desenvolver uma ação social de forma a que o conhecimento não esteja condicionado a fatores económicos ou físicos/cognitivos, tomando em consideração, nomeadamente, o desenvolvimento da sensibilidade.

3.2 METODOLOGIA:

O Portugal dos Pequenitos, enquanto Centro de Estudos de Artes e Ofícios Tradicionais, embora alusivo ao território nacional (continental e regiões autónomas), e, conseqüentemente, à cultura portuguesa, deverá ter, como área privilegiada de estudo, o Distrito de Coimbra, como área secundária a Região Centro, e como

objeto de estudo principal, o Património Arquitetónico (sistemas construtivos tradicionais).

Partindo do estudo da arquitetura tradicional ou vernacular, estabelecer-se-á uma relação com as artes e os ofícios que, tradicionalmente, lhe andavam ligados, sendo de salientar que algumas destas atividades ainda subsistem, embora por vezes adulteradas. É também de referir que o estudo de sistemas construtivos tradicionais, incluindo carpintarias, serralharias, cantarias, olarias, estuques, etc., estabelece ligações com outras atividades ou artes desenvolvidas pelos mestres e artesãos desses ofícios.

Por outro lado, ao caracterizarmos a arquitetura tradicional, temos obrigatoriamente de caracterizar as matérias-primas locais que eram utilizadas na construção dos edifícios de cada região. Ora, neste contexto, é oportuno estudar as diferentes atividades económicas que estão relacionadas com as características de uma determinada região, nomeadamente a agricultura, a pastorícia e a pesca - temas que, em grande parte, são transversais aos Programas Escolares.

Existem artes e ofícios diversos que se foram perdendo ao longo dos tempos e que é premente serem recuperados. Isto é um processo contínuo e o papel do Centro de Estudos de Artes e Ofícios Tradicionais consistirá em desenvolver dinâmicas locais/nacionais para a população em geral e promover atividades de divulgação ao nível local, nacional e internacional.

Tal programação deverá ser apoiada e complementada, de forma permanente, por um espaço em que se sintetize um conjunto de conteúdos caracterizadores do Património Arquitetónico e Etnográfico, por forma a alargar e enriquecer o contacto que os públicos de diferentes faixas etárias estabelecem com o Portugal recriado por Cassiano Branco.

Contudo, o futuro de um Centro de Estudos desta natureza não passa apenas por criar uma exposição permanente, mas também por desenvolver uma programação que permita a rotatividade de exposições temáticas que aprofundem os aspetos mais representativos deste património.

3.3 O SERVIÇO EDUCATIVO E AS ESCOLAS: O PROJETO "CRIAR COM ESCOLAS"

O Serviço Educativo concebeu o projeto "Criar com Escolas", no sentido de reforçar a articulação entre as escolas e o Portugal dos Pequenitos, através de um trabalho contínuo e em parceria. No âmbito deste projeto, é apresentado, anualmente, um tema para ser desenvolvido por alunos e respetivos professores, se possível em trabalho de projeto, podendo abranger uma ou mais disciplinas. O Serviço Educativo apoiará o trabalho interdisciplinar. Anualmente, no final de cada projeto, os trabalhos realizados nas escolas inscritas integram uma exposição coletiva, organizada pelo Serviço Educativo e aberta ao público em geral. A

inscrição das escolas no projeto anual é gratuita.

Neste contexto, está previsto no âmbito dos temas anuais, a realização de diversos *workshops* (ações de formação creditadas), orientados por diversos especialistas, nomeadamente, na ação educativa, a decorrerem ao longo do ano letivo, dirigidos a professores, educadores e outros formadores, para aprofundamento de temas e técnicas artísticas transversais aos do tema do trabalho do referido projeto, como também para a apresentação e discussão dos Programas Educativos e para recolha de depoimentos, tendo em vista futuras programações.

As atividades concebidas por artistas, arquitetos e cientistas, destinadas a alunos e professores/educadores, têm o objetivo de sensibilizar e fornecer instrumentos de trabalho aos docentes para que estes desenvolvam o projeto com os alunos nas suas escolas. Os projetos têm o apoio do Serviço Educativo..

Por outro lado, é concebido um conjunto de oficinas específicas, tendo em consideração os pressupostos do trabalho a desenvolver, no âmbito das temáticas de cada projeto.

No ano letivo 2017/2018, foi escolhido o tema “As cores da minha terra”, que visou sensibilizar os participantes para a observação da natureza



Ação de Formação para Professores, no âmbito do Projeto “Criar com Escolas” 2017/2018. João Paulo Janicas (Diretor do Centro de Formação Associado de Escolas Nova Ágora), Elvira Leite (Artista Plástica e Consultora/Formadora do Serviço Educativo do Portugal dos Pequenitos) e Samuel Silva (Artista Plástico, Colaborador/Formador do Serviço Educativo do Portugal dos Pequenitos);

(património natural), das construções (património construído) e das manifestações culturais (património imaterial) locais, das cores dos lugares habitados, das festas tradicionais, etc.

Deste modo, o participante esteve atento às cores, texturas e outras especificidades dos materiais locais que, depois de extraídos da terra, foram utilizados/ transformados nas construções tradicionais e outras, dos núcleos urbanos históricos e dos novos materiais que, entretanto, surgiram para dar resposta às necessidades das construções atuais, como também, a outros aspetos que contribuem para a cor de uma localidade.

A 1ª edição do Projeto Criar com Escolas, do ano letivo 2017/2018, contou com 200 trabalhos, que envolveram cerca de 1.000 alunos de escolas públicas e privadas, sendo que a colaboração dos Centros de Formação de Associação de Escolas da Região de Coimbra (Beira Mar, Coimbra Interior, Minerva e Nova Ágora) foi imprescindível para o seu sucesso.

O Programa Educativo tem em consideração a legislação do ensino, incluindo as mais recentes orientações do Ministério da Educação, nomeadamente, o Despacho n.º 5908/2017, publicado no Diário da República, de 5 de Julho de 2017, que “consagra a possibilidade de as escolas voluntariamente aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário.”



Exposição “As cores da minha terra”, no âmbito da 1ª edição do Projeto “Criar com Escolas” 2017/2018;



4. CONCLUSÃO

Em 2018, o Portugal dos Pequenitos comemorou 78 anos. Apesar de, nas últimas décadas, terem ocorrido profundas mudanças socioeconómicas em Portugal e, conseqüentemente, nas políticas do ensino, o parque continua a ser um espaço de aprendizagem por excelência. O património do Portugal dos Pequenitos, e de outros espaços museológicos, é transversal aos programas e metas curriculares das escolas.

Deste modo, seria interessante promover encontros para debater em que contexto os Serviços Educativos podem contribuir para o desenvolvimento de um sistema de ensino integrado para o público escolar.

Bibliografia:

- Botton, Alain; Armstrong, John, *Arte como terapia*. Editora Intrínseca, Lda. Rio de Janeiro: 2014
- Catálogo: "Fragmentos", Ed. Fundação Bissaya Barreto e Universidade de Coimbra. Coimbra: 2015
- Leite, Elvira; Victorino, Sofia, *Serralves: projetos com escolas*. Fundação de Serralves. Porto: 2008.
- Providência, Pedro, *Bases para um Plano de Ação da Salvaguarda dos Revestimento e Acabamentos Tradicionais em Centros Históricos*. Tese de Doutoramento em Arquitetura (Pré-Bolonha), especialidade Arquitetura e Construção, apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Coimbra: 2014.
- Silva, Samuel, *Desenhando-se. Inter-relações entre a experimentação artística e a construção de subjetividades em ambientes de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Educação artística, apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto: 2014.
- Soetard, Michel; *Johann Pestalozzi*. Editora Massangana. Brasil:2010.
- Sousa, Jorge Pais; Bissaya Barreto – *Ordem e Progresso*. Ed. Almedina. Coimbra:2018.

Desenvolvimento de oficinas, no âmbito das atividades do Serviço Educativo do Portugal dos Pequenitos.





FORMAÇÃO CONTÍNUA

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DO BEM-ESTAR ESCOLAR - HISTÓRIAS NA E EM SALA DE AULA

Resumo

O mundo e os seus valores vão-se alterando e a Escola vai integrando as dinâmicas contemporâneas caracterizadas por uma grande compressão do espaço e dos tempos. A sociedade, em constante mudança, mobiliza o Ser Professor por percursos jamais percorridos e a incerteza, que os caracterizam, tem influências importantes na Vida da Escola e no quotidiano das aprendizagens dos seus alunos. António Nóvoa (1995) referiu que essas alterações ocasionavam a indefinição da real função dos professores, a quem é exigida uma cada vez maior polivalência.

Desta forma, assumir a profissão docente é, hoje, um desafio, pois, além desta indefinição nas suas funções, também Sacristán (1999) destaca que o professor não detém a exclusividade na responsabilidade das suas ações educativas, pois este é constantemente influenciado pela política, pela economia, pela cultura e por outras áreas da sociedade.

Aceitar o aluno como um ser em desenvolvimento, com vivências diversas situadas numa 'aldeia' já 'global' coloca, também, outros desafios ao desenvolvimento identitário e profissional do professor, que carece de apoio especializado e situado das dinâmicas do quotidiano escolar e, de forma particular, da sala de aula.

A supervisão pedagógica, baseada em histórias da sala de aula, presente na ação "Lado a Lado: Educação e Disciplina", que descreveremos, pretende evidenciar a importância da escrita, da partilha de experiências pedagógicas na formação contínua dos professores, instrumentos que se julgam essenciais no seu desenvolvimento profissional. O Bem-estar Escolar, de professores e alunos, assenta em processos colaborativos de abertura de si, de abertura de si aos outros e de uma sala de aula aberta a uma reflexão partilhada sobre os dilemas e desafios que hoje acontecem no ato educativo que se quer de sucesso. As dinâmicas de supervisão, a Vida na Escola, o Bem-estar Escolar não se devem encarar como caminhos solitários, mas sim como uma estrada que precisa de ser percorrida de forma colaborativa com os seus

PATRÍCIA MOREIRA

Professora de 3.º ciclo e secundário, mestre em Ciências da Educação e doutoranda na FPCE-UC, onde desenvolve investigação na área de Formação Contínua de Professores.

TERESA PESSOA

Professora Associada da FPCE-UC, onde tem desenvolvido investigação e formação nas áreas de *E-Learning*, Formação Reflexiva e Narrativa de Professores, *Bullying e Cyberbullying*, Didática Geral e Métodos Educacionais. Coordena, em termos pedagógicos, o projeto de ensino a distância da UC.

pares. A ação "Lado a Lado: Educação e Disciplina" pretende ser o início desse caminho!

A supervisão pedagógica, baseada em HISTÓRIAS na e em SALA DE AULA, tem a narrativa como uma estratégia importante que visa contribuir para o desenvolvimento inovador e transformador do professor, através da partilha de experiências ligadas à disciplina e indisciplina. Essa prática pedagógica funciona como uma fonte de saber essencial na construção colaborativa da docência. A partilha de narrativas entre pares pode, efetivamente, levar os professores a novas estratégias, a novas soluções. Primeiro, através da autorreflexão, ao escrever as histórias e, em seguida, através de uma reflexão conjunta, ao partilhá-las com os seus pares.

Neste texto, relata-se, de forma breve, uma experiência formativa com professores da Região Centro que procuram refletir e obter competências e instrumentos para poderem abordar o problema da (in)disciplina, de forma mais consistente, num meio tão complexo e diverso como é hoje o meio escolar. As características desta formação implicaram a observação, a identificação de situações problemáticas ou incidentes críticos, e uma reflexão sobre os mesmos, sobre a forma de os 'trabalhar' e que é desenvolvida através da escrita e da elaboração de narrativas.

As questões que hoje afligem alguns professores, se considerarmos as histórias escutadas na ação de formação, são infrações às regras da comunicação e do cumprimento da tarefa, o que corresponde à indisciplina de 1.º nível, conforme aponta alguma literatura da especialidade. No entanto, surgem também os 2.º e 3.º níveis de indisciplina, conflitos entre pares e conflitos com professores, respetivamente. Todos estes incidentes disciplinares têm, conforme escreve Amado (2001, 2), fatores «múltiplos e instalados em domínios muito diversificados: há fatores sociais, culturais, geracionais e políticos, há diversos fatores familiares, há-os inerentes à história de vida e personalidade dos próprios indivíduos (professores e alunos) em causa,

há os que derivam do estilo de liderança e governo da escola, da dinâmica do grupo-turma e, ainda, da natureza da relação e da interação pedagógicas na aula».

A possibilidade de olhar, de refletir com outros é contrariar a visão do professor como sendo apenas técnico. Trata-se, sim, de uma mais-valia e de um momento importante de bem-estar do professor que, com certeza, se refletirá no sucesso do aluno, tornando este último mais autônomo e reflexivo também. Desta forma, o psicanalista, educador, teólogo e escritor brasileiro Rúbem Alves escreveu “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”¹.

O desenvolvimento do professor

A escola, inserida na sociedade, é também um espaço em permanente mudança e, mais do que nunca, os professores devem deixar de atuar de forma individual. Lustosa, Pessoa e Matos (2015, 385) afirmam que os professores precisam uns dos outros para que haja mudança no processo educativo, que “precisamos do olhar do outro para ampliar o nosso próprio olhar”, para que as práticas docentes ganhem um novo significado.

Julga-se cada vez mais urgente dinamizar uma cultura colaborativa na Escola, onde se desenvolvam comunidades aprendentes, onde sejam implementadas práticas reflexivas. Tendo um espaço com um bom ambiente profissional, os professores poderão partilhar experiências pedagógicas, refletir sobre elas e, por conseguinte, construir saberes docentes que contribuirão para um maior sucesso na aprendizagem dos alunos.

Acredita-se na construção de uma cultura aprendente com a ajuda da partilha de vivências, onde um projeto de supervisão e desenvolvimento profissional assente em casos, narrativas do quotidiano, possa representar uma diferença significativa. Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (Alarcão, 1996, 107), “o uso das narrativas em supervisão pode contribuir para a formação de professores reflexivos” que contribuem para uma melhoria nas suas próprias práticas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. E este foi o maior objetivo desta ação-o de contribuir para ajudar os professores participantes a construir essa cultura aprendente.

Entende-se que uma das dimensões importantes do desenvolvimento profissional do professor reside na reflexividade, ou num conjunto alargado de atitudes que já Dewey (1910) apontava: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. O Educador precisa tomar consciência do seu papel, decidir quais os objetivos que ele pretende atingir para, assim, poder refletir sobre as ações que podem levá-lo às suas metas. Para que isto aconteça, e de acordo com Schön (1997), o professor desenvolve o seu conhecimento profissional ao refletir enquanto pratica, na sua aula, e

em conjunto com os seus alunos; ele irá também refletir de forma crítica, depois, sobre a ação que já aconteceu e, assim, elaborar estratégias que possam ajudá-lo na sua prática.

O professor sente frequentemente necessidade de partilhar com quem vivencia situações idênticas, alguns receios, alguns fracassos. No entanto, nem sempre se sente confortável em fazê-lo, pois pode temer mostrar fraqueza, desajustamento, insegurança ou sentir-se incapaz. Porém, mais tarde, percebe, frequentemente, que não é o único a não estar bem, a não saber lidar com determinado aluno, com determinada atitude. Apesar de tudo isto, os professores ainda partilham maioritariamente sucessos. Contudo, “o trabalho colaborativo entre os professores tem vindo a ser considerado uma mais-valia quando apropriado pelas instituições educativas, nomeadamente pelas possibilidades que oferece para os professores enfrentarem os inúmeros desafios que a docência coloca face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem dos alunos como a sua extensão e êxito” (Leite & Pinto, 2016, 72).

O desenvolvimento profissional é um processo de construção de conhecimento situado na prática docente e na experiência do quotidiano do professor que terá de ser supervisionado em momentos significativos para o efeito. A participação na ação “Lado a Lado: Educação e Disciplina” constitui-se como um momento, espaço e tempo privilegiado para este efeito.

O lugar da supervisão no desenvolvimento profissional do professor é muito importante. Como referem Alarcão e Tavares (2007, 113), na formação contínua de professores, a “realidade supervisão não deve desaparecer”, deve antes ser perspectivada de forma construtiva e inovadora, pois, afinal, neste contexto, o importante é encontrar professores interessados em refletir sobre as suas práticas pedagógicas e em conhecer metodologias que lhes permitam analisar e refletir sobre a sua forma de ensinar, compreender porque ensinam de uma determinada maneira, com que objetivos e resultados. Um dos caminhos para a resolução de problemas em sala de aula pode ser, sim, a observação do processo ensino-aprendizagem que permitirá a recolha de dados para uma reflexão conjunta. A supervisão colaborativa em comunidades de aprendizagem levam a uma aprendizagem transformativa, uma vez que se olha para as práticas pedagógicas como forma de desenvolvimento pessoal e profissional. Essa reflexão pode acontecer, por exemplo, através da escrita de narrativas, de casos que constituem também uma estratégia de formação que permite aceder às crenças dos professores sobre o que é o ensino e como agem, indo ao encontro dessas suas mesmas crenças.

Pessoa (2002) descreve os casos, na formação

1. (Em: <https://www.pensador.com/frase/MzczMjY/>. Acesso em: 04 julho 2018.

de professores, como sendo relatos escritos por docentes que podem ter um fim pedagógico: registos de acontecimentos reais e problemáticos de sala de aula e que envolvem toda a complexidade do ato educativo. O professor partilha, desta forma, a gestão de conflitos, situações de indisciplina ou violência em diferentes contextos, avaliação de aprendizagens, práticas de cidadania, etc. Com a ajuda desta estratégia, os professores podem analisar, discutir, até resolver diversos problemas educativos, refletir sobre boas práticas e (re)construir conhecimento.

Em torno da (in)disciplina

Estrela (2007, 193) afirma que “é procurando um equilíbrio interpretativo dos fatores internos e externos que a investigação sobre a problemática da indisciplina na aula ganha sentido e pode ser frutífera em termos do futuro”.

De facto, o fenómeno a ocorrer entre alunos, nas suas mais diversas manifestações (jogos rudes, comportamentos antissociais, *bullying*, *cyberbullying*) e entre alunos e professores (má-educação, comportamento antissocial, etc.), atingindo diversos graus de gravidade (da indisciplina à delinquência e crime), tem vindo a constituir-se como uma grande preocupação social (nas escolas, nas famílias e na sociedade em geral) – bem patente, não só nos mais variados discursos oficiais e nos meios de comunicação, como, também, na grande quantidade de investigações que, a nível mundial, sobre ele se tem vindo a produzir.

Torna-se relevante, pois, procurar dar uma resposta fundamentada numa compreensão sistémica do problema que, não excluindo a necessária intervenção interdisciplinar de especialistas de diversas áreas, confira, também aos professores, competências técnico-pedagógicas e interpessoais que lhes permitam agir ao nível da aula e ao nível da escola, não só de forma mais preventiva, mas também na resolução mais eficaz deste tipo de problemas.

Assim, no final desta formação, pretende-se que o participante seja capaz de reconhecer a diversidade de fatores de conflito disciplinar e violento na escola, de identificar os fatores de proteção inerentes ao contexto escolar, de desenvolver estratégias interpessoais e comunicacionais de gestão de conflitos, de reforçar fatores de proteção, pedagógicos e organizativos, ao nível do contexto escolar, de planear programas de prevenção e de gestão de conflitos que envolvam a escola como um todo e de participar ativamente em equipas escolares, promotoras da prevenção e da intervenção eficazes.

Lado a Lado: Educação e Disciplina - Os casos como experiência de supervisão pedagógica

A ação de formação “Lado a Lado: Educação e Disciplina”, criada pela Professora Doutora Teresa Pessoa, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em colaboração com a Associação de Pais de Escolas da Região Centro e com os Centros de Formação NOVA ÁGORA e MINERVA, decorreu entre os dias 27 de abril e 24 de maio de 2018, e foi direcionada para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Esta surgiu no seguimento de estudos recentes que apontam para um aumento de indisciplina nas escolas e da dificuldade sentida pelos professores em enfrentar eficazmente este problema, com os consequentes efeitos negativos não só para o professor, como para a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, é de grande importância dotar a escola e os professores de competências e instrumentos para poderem abordar o problema de forma mais consistente, num meio tão complexo e diverso como é hoje o meio escolar.

O principal objetivo desta ação de formação foi, assim, a criação de um espaço de reflexão individual e entre pares, no seguimento da partilha de experiências de atuação em situações de conflito, de indisciplina, de exercício de violência sobre os mais fracos e de violência nas redes sociais, procurando reforçar a autoconfiança dos docentes, combatendo a ideia da inevitabilidade destes fenómenos e contribuindo para o reforço da perspetiva de atuação preventiva.

Para além de se mostrar que estas ações, com cariz supervisivo, são espaços fundamentais de desenvolvimento profissional que valorizam a aprendizagem colaborativa, pretende-se refletir, a partir da análise de conteúdo das narrativas, sobre os dilemas e desafios dos professores de hoje. A partilha de episódios da vida da escola pode, então, ser um instrumento imprescindível no desenvolvimento profissional dos professores, na sua formação contínua. Afinal, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, 43).

As narrativas elaboradas pelos professores participantes foram organizadas e analisadas. E, desta forma, podemos referir e salientar aspetos fundamentais que emergiram da formação.

Lado a Lado: Educação e Disciplina - problemas e fatores

A própria orientação das atividades propostas – a elaboração de uma história baseada num incidente crítico relativo à indisciplina e partilhado anteriormente pelos professores participantes numa das sessões da formação – promoveu a definição das problemáticas da indisciplina e da agressividade.

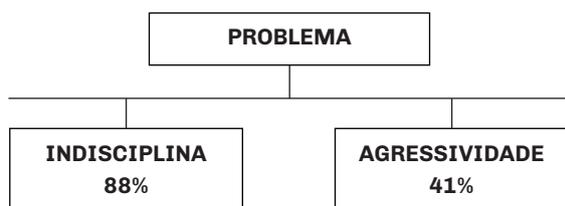


Figura 1

Assim, com base na Fig. 1, percebemos que 88% dos professores relevaram a indisciplina como o problema principal apresentado nas narrativas e que 41% consideraram também a agressividade como parte destas histórias em sala de aula.

Nenhuma narrativa aponta apenas uma causa para os problemas já expostos e, na verdade, muitos deles já foram identificados por professores ao longo dos anos.

Desta forma, no que concerne aos fatores centrados no aluno, acedemos aos seguintes:

- Problemas de aprendizagem;
- Problemas emocionais;
- Acompanhamento psiquiátrico;
- Desmotivação escolar;
- Baixa autoestima;
- Inadequação do sistema de ensino;

- Falta de apoio familiar;
- Não-aceitação / humilhação por parte dos colegas;
- Ineficácia dos professores;
- Sociedade desestruturada;
- Escola obrigatória;
- Dificuldade em aceitar regras.

Segundo João Amado (2001), a indisciplina divide-se então em três níveis. O primeiro referente às infrações das regras no que diz respeito à comunicação, ocupação do espaço, assiduidade, cumprimento da tarefa, entre outras; o segundo nível centra-se nas infrações às regras e normas da relação com os pares e, por fim, o terceiro nível relativo às infrações às regras e normas da relação com professores e outros. Nestes dois últimos níveis, as infrações podem ser jogos rudes e grosserias, comportamentos antissociais, *bullying*, *cyberbullying*, etc. No entanto, de forma extrema, é possível também encontrar violência escolar que já engloba atos delinquentes e crimes.

A maioria dos formandos (cf. Fig.2) acredita que a falta de apoio familiar contribui, de forma muito “pesada”, para os problemas associados aos protagonistas das narrativas. Um deles refere que, na sua opinião, um dos fatores propícios à indisciplina é a “falta de ajuda em casa, por parte dos pais”.

Também o acompanhamento psiquiátrico é mencionado como um fator importante para a existência de indisciplina na sala de aula. Muitos dos alunos descritos pelos professores participantes são portadores de doenças de foro psicológico/psiquiátrico e são alvo de medicação.

Alguns intervenientes consideraram que os problemas de aprendizagem também são um fator importante para a criação dos problemas na sala de aula. Da mesma forma, cinco professores também evidenciaram os problemas emocionais.

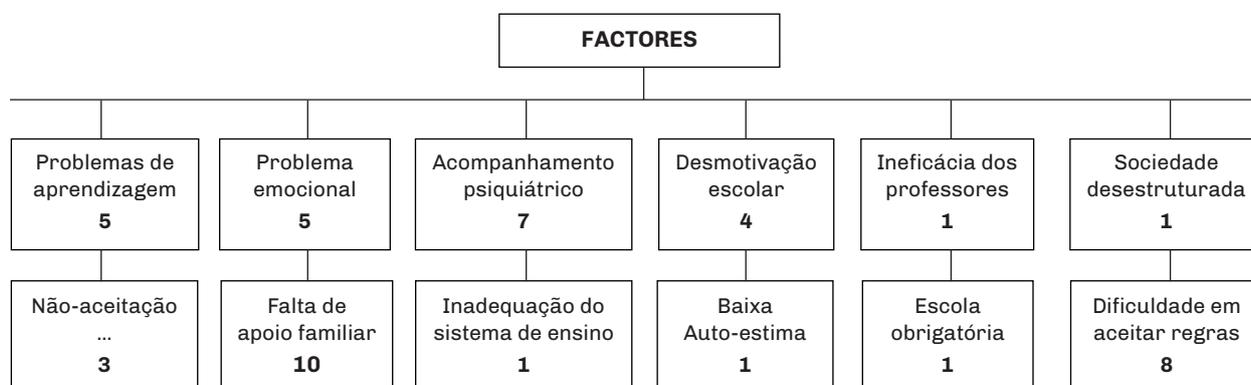


Figura 2

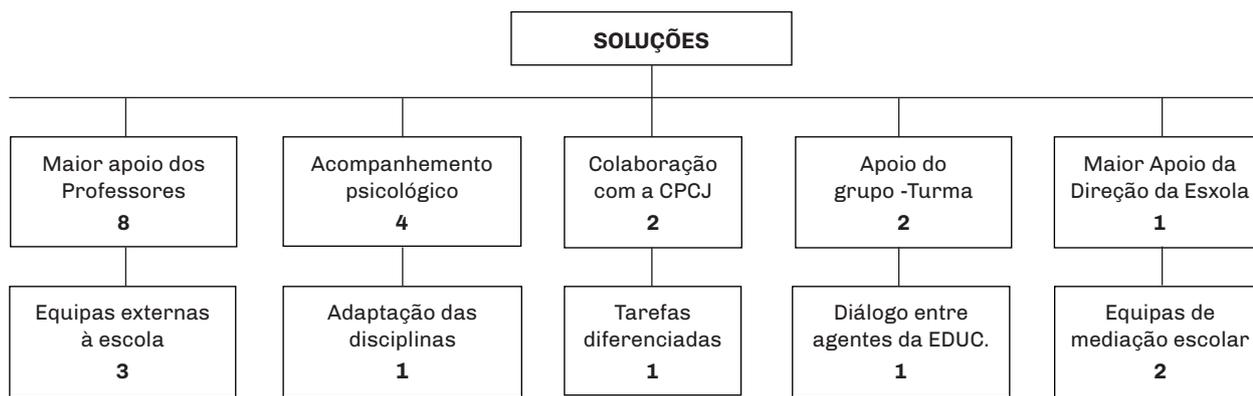


Figura 3

Outro fator associado às problemáticas em causa é a desmotivação escolar referida por quatro professores.

A intolerância dos colegas, a sua não-aceitação e a humilhação é um fator que deve também ser tido em conta na opinião destes educadores.

Por fim, a baixa autoestima, a inadequação do sistema de ensino, a ineficácia dos professores, a desestruturação da sociedade e a escolaridade obrigatória, como fatores importantes para a indisciplina, foram referidos apenas uma vez.

Para a maioria dos formandos, as soluções (cf. Fig. 3) para combater a indisciplina na sala de aula passam por um maior apoio dos próprios, quando tal é possível. Quatro professores são da opinião que deveria haver um maior acompanhamento dos alunos por parte de psicólogos; três acham que é necessária uma maior colaboração por parte de agentes externos à escola; por fim, dois professores evidenciam a colaboração com a CPCJ, o apoio do grupo-turma e a intervenção de equipas de mediação escolar, entre outras.

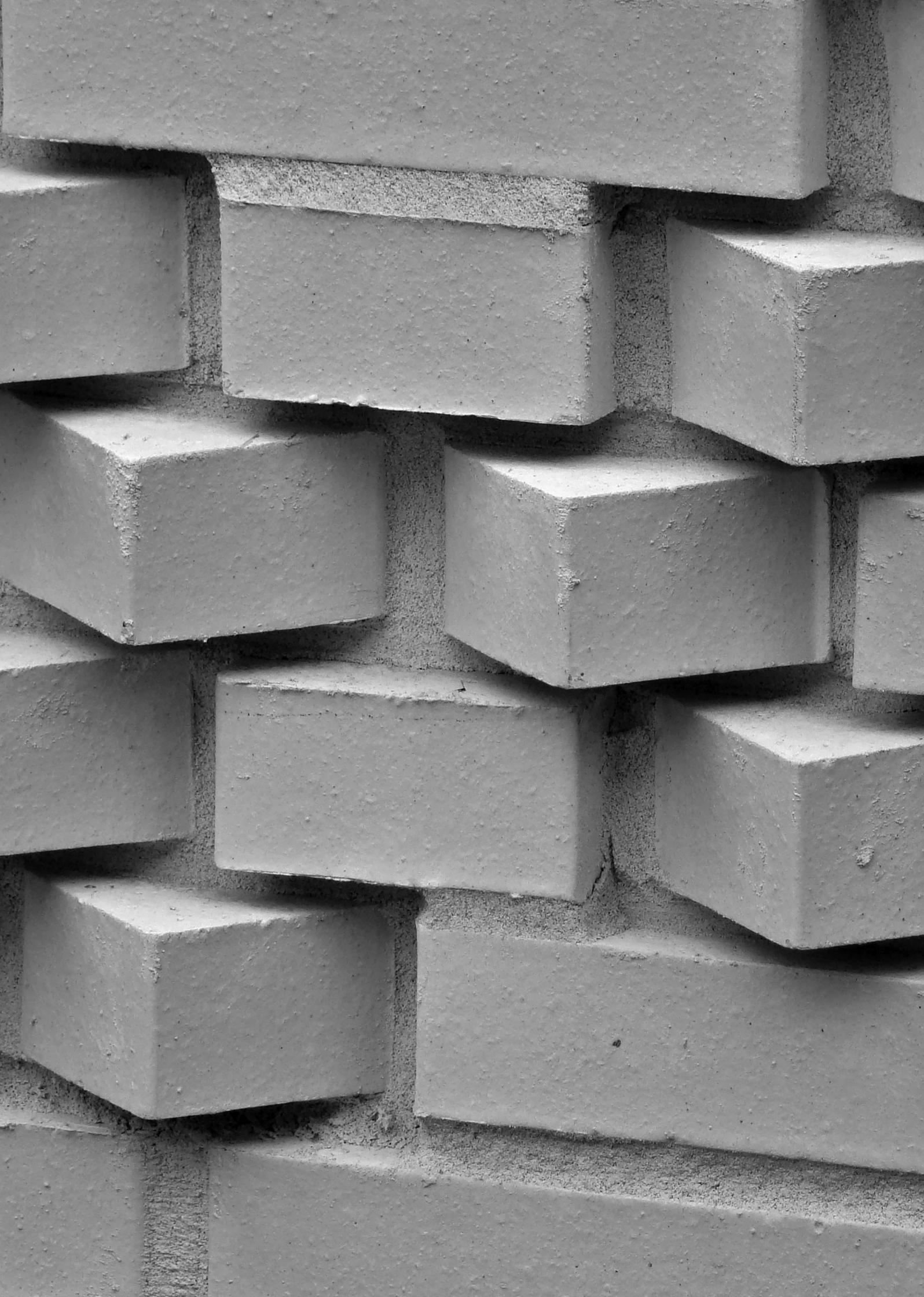
Além das soluções apontadas pelos participantes nas suas respetivas narrativas, a outra forma de os professores conseguirem prevenir ou resolver situações de indisciplina em sala de aula passa também, como já referido, pela reflexão individual e entre pares, partilhando estratégias e ferramentas.

Reflexões

As narrativas construídas, partilhadas e analisadas dão conta das preocupações dos professores e do clima da escola. Foi possível encontrar diferentes tipos de indisciplina e, sobretudo, conseguiu-se partilhar essas experiências pedagógicas e refletir sobre as mesmas. Esta partilha de histórias em sala de aula poderá ser uma estratégia importante para uma melhoria significativa na prática pedagógica dos professores.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9 – 40). Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Amado, J. (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. In: *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores* (pp. 1 – 17). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa. (Investigação Educacional II)*. Relatório a apresentar em Provas de Agregação. (Documento policopiado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Boston: D.C. Heath & CO.
- Estrela, M. (2007). "(In)disciplina na aula: Uma revisão bibliográfica de autores portugueses." *Revista Lusófona de Educação*, pp. 193-198.
- Leite, C., & Carmem Lascano Pinto (2016). *O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade*. Educação, Sociedade & Culturas. (48), 69-91.
- Lustosa, G., Pessoa, T. & Matos J. (2015). Formação de Professores: Perspetivas e Desafios na Construção de uma Humana Docência. In L. Oliveira et al. (Org.). *Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. (pp. 383 – 389). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Profissão Professor* (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Pessoa, T. (2002). *Aprender a Pensar como Professor – contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva*. Dissertação de Doutoramento da autora. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org.). *Profissão Professor* (2.ª Ed.). (pp. 63 – 92). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (3.ª Ed). (pp. 77 – 91).



O TRABALHO COLABORATIVO NA SALA DE AULA E NA ESCOLA

GRAÇA TRINDADE | MADALENA RELVÃO

Professoras do Quadro da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores do Grupo 300 e formadoras creditadas pelo CCFC.

No âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), foi realizado o curso “O Trabalho Colaborativo na sala de aula e na escola”, dando resposta às necessidades de formação contínua dos docentes do ensino básico e secundário, identificadas nos Planos de Ação Estratégia de alguns agrupamentos de escolas associados do Centro de Formação Nova Ágora, tendo por base o projeto formativo do território educativo que serve, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A fundamentação científica do tema e das estratégias deste curso foi inspirada em vários autores. Assim, de acordo com Christopher Irwin & Zane Berge (Irwin & Berge, 2006), afirmando-se na esteira de Wagner (1994: 8), Reis & Wheeler (1991) e Vrasidas & McIssac (1999), o termo socialização admite significados diversos: um evento, uma situação em que alguém se envolve em busca de uma resposta ou um processo.

O certo é que, sem socialização, o ser humano não desenvolveria as características que o definem como tal, como humano – seria incapaz de agir em grupo (como é próprio das comunidades humanas): *Sociologists use the term socialization to refer to the lifelong social experience by which people develop their human potential and learn culture. Unlike other living species, whose behavior is mostly or entirely set by biology, humans need social experience to learn their culture and to survive.* (Maciones & Gerber, 1999). Ainda que esta e semelhantes teorias tenham sido alvo de várias e diversas críticas, é inegável que elas constituíram o ponto de partida para a tomada de consciência do relevo da socialização na vida dos seres humanos e abriram portas para importantes considerações em termos de educação.

Kevin J. Kenny, fazendo uma revisão da literatura sobre esta questão da influência da socialização na aprendizagem, refere estudos anteriores (Bandura, 2000; Deiner, 1985; Seligman, 1998; Maslow, 1971; Deci & Ryan, 1995) que evidenciaram a importância que os sentimentos de autoconfiança e de competência desempenham no desenvolvimento da autoeficiência e do bem-estar, seja do ponto de vista interpessoal, seja intrapessoal, e acrescenta que as TIC e as interações entre os elementos de um grupo num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) afetam essas características e esses sentimentos: *Coursework or material that requires collaboration, critical thinking skills or*

problem solving interaction benefits from increased socialization aspects, whereas students concentrating on content or cognitive material requiring individual attention may desire less (...) The socialization aspect may be associated more with motivational or supportive aspects of the course as opposed to critical inquiry or problem solving dimensions (Kenny, 2010).

Karel Kreijns, Paul A. Kirschner, Wim Jochems e Hans van Buuren (Kreijns et al., 2004) apontam criticamente para a constatação de que muitos docentes se centram em processos cognitivos e em exercícios de realização de tarefas, esquecendo a importância da interação social nos grupos de trabalho em AVAs assíncronos; em contrapartida, eles sugerem um ambiente de aprendizagem colaborativo mediado por computador (CSCL - *computer supported collaborative learning*), favorável à instalação de um apoio (um «andaime» - *scaffold*) para os indivíduos no seio do grupo.

Quando se gera no grupo um ambiente propício, o ideal é que cada um dos seus elementos atinja o estado de fluxo (*flow*; «fluir» e «experiência ótima», na tradução de Marta Amado, 2002), como o definiu Mihály Csíkszentmihályi (Csíkszentmihályi, 1990/2002), ou seja, o estado mental em que, ao realizar uma atividade, o indivíduo está completamente tomado de um sentimento de energia focada nessa tarefa, está profundamente envolvido nela, recolhendo dela a maior satisfação; por outras palavras, é a imersão total naquilo que se faz. Este conceito é, assim, relevante em termos educativos, uma vez que chama a atenção para a influência das emoções na realização de atividades e na aprendizagem, enquanto forças positivas, geradoras de energia direcionada para a atividade a realizar. A dimensão positiva dessas forças nasce do maior ou menor equilíbrio entre o desafio colocado a um indivíduo e as competências e conhecimentos por ele dominados e é intensificada pelo conhecimento que ele tem do objetivo dessa tarefa e pela rapidez de *feedback* sobre o seu sucesso ao realizá-la.

Apesar de, na maior parte das vezes, este estado de fluxo não ser conscientemente percebido pelo sujeito, ele cria as condições de felicidade e de foco gratuito na atividade que o sujeito está a desenvolver, condições capazes de conduzir à aprendizagem deleitante de tudo o que seja necessário para a realizar.

Daniel Goleman (Goleman, 1995/2009) reforça esta relação entre Estado de Fluxo e Educação, ao situar

o clímax desse estado no ponto em que o desafio faz apelo às maiores competências do indivíduo e, ao fazê-lo, o coloca num processo de desenvolvimento dessas capacidades para lhe corresponder e assim atingir esse estado de plenitude. Porém, se a tarefa solicitada for demasiado simples, o indivíduo cairá no aborrecimento; se ela for demasiado exigente, criará ansiedade: *Just as flow is a prerequisite for mastery in a craft, profession, or art, so too with learning. Students who get into flow as they study do better, quite apart from their potential as measured by achievement tests.* (Goleman, 1995: 93)

Ora, esta experiência de fluxo parece ter um contexto favorável à sua ocorrência quando o indivíduo está envolvido ativamente numa situação de interação, seja ela física, emocional ou intelectual. De acordo com Csikszentmihalyi (com redação de Kevin Kenny), a dado momento dessa interação, pode ocorrer o seguinte: *balance between the challenge and skill ability, merging of the action and the individual's awareness, an understanding of clear goals, unambiguous feedback, total concentration of the task, a sense of control, a loss of self-consciousness, a transformation of time* (Kenny, 2010). Quando isto acontece, a atividade torna-se uma experiência autotélica, isto é, capaz de produzir absoluto prazer apenas pela fruição de realizar a tarefa em si mesma: «E uma vez que manter o fluxo exige expandir os limites das capacidades pessoais, isso passa a ser o principal motivador para se tornar cada vez melhor» (Csikszentmihalyi, 1990/2009).

Tais conclusões sobre o valor da inteligência emocional são inegavelmente dignas de consideração quando se pensa a educação: criar ambientes de aprendizagem e de trabalho capazes de estimular a curiosidade, a persistência e de desenvolver o gosto inerente ao próprio ato de aprender podem ser decisivas para a eficácia educativa.

É ao encontro destes conceitos que se dirige a Teoria da Aprendizagem Situada (Lave & Wenger, 1991), resultante da interligação da Teoria do Desenvolvimento Social (Vygotski, 1962, 1978) - considerando que o ambiente de aprendizagem é uma das influências no entendimento que o indivíduo faz dos materiais de aprendizagem - e do Construtivismo (Dewey, 1938) - desenvolvendo comunidades de aprendizagem em que os indivíduos passam de iniciados a peritos, ao resolverem problemas concretos que lhes são colocados. Lock (Lock, 2002) atribui ao construtivismo um papel inspirador para essas comunidades, uma vez que elas são desenvolvidas com o objetivo de que os seus membros partilhem, construam e negociem significados conducentes à construção de conhecimento.

Desde Piaget que se defende que a criança não nasce uma «tábua rasa» e desempenha, desde bebé, um papel ativo no seu próprio desenvolvimento, o qual continua presente ao longo da vida – na escola, os

aprendentes combinam essa aprendizagem percetiva com outras forças, como o ambiente social, as ferramentas de aprendizagem, os objetos culturais, as pessoas envolvidas no processo (Vigotsky, 1978); Vygotski deu ainda o seu contributo basilar, com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (*Zone of Proximal Development*), para as teorias Cognitivistas da Aprendizagem, ao considerar que os indivíduos, com o apoio (*scaffolding*) de outros (adultos ou seus pares mais peritos na matéria) e de um ambiente propício, podem avançar no seu desenvolvimento, partindo do seu 'atual' estado e evoluindo, através da busca de solução para resolver um problema, para um nível seguinte de desenvolvimento (Vigotsky, 1978): *Adults help make connections between new situations and familiar ones for children.* (Bransford, 1999). Outros autores (Lave & Wenger, 1991; Salomon, 1993) enfatizaram a importância desta cognição distribuída (por pessoas e ferramentas) na aprendizagem.

Complementar e transversal aos fatores já apontados, tendo em conta que *language is without doubt the most ubiquitous, flexible and creative of the meaning-making tools available* (Mercer & Littleton, 2007), é de considerar a facilidade apresentada pelos AVA para desenvolvimento do conceito Vigotskiano da verbalização do pensamento no processo de aprendizagem: *An added advantage of networked technologies for communication is that they help make thinking visible* (Bransford, 1999, tendo em linha de conta que *The relation of thought to word is not a thing but a process, a continual movement back and forth from thought to word and from word to thought. (...) Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them.* (Vygotski, 1934/2012, ou seja, a prática de interação verbal entre os elementos participantes no AVA cria as condições para a tomada de consciência dos seus pensamentos, por parte dos aprendentes: *Precisely because thought does not have its automatic counterpart in words, the transition from thought to word leads through meaning.* (Vygotski, 1934/2012: 266). E essa tomada de consciência responsabiliza-se pela aquisição de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento do indivíduo. Seguidores neo-vygotskianos advogam, em consonância, que este *inner speech*, uma vez verbalizado (pelas interações necessárias à aprendizagem colaborativa), contribui para o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes (ao tornar-se em «pensar alto»): *As private speech branches off from social speech, it becomes thought spoken out loud and 'an externalized self monitoring system, that plans, directs and controls behaviour* (Bivens and Berk 1990). Esse pensar alto, ao mesmo tempo que revela os processos individuais de cada indivíduo, leva-o também a desenvolver, através da argumentação (sobretudo com os seus pares), a construção do seu pensamento num nível acima daquele em que se situava à partida.

Com efeito, as várias medidas propostas foram desenvolvidas de modo a aprofundar e a operacionalizar o trabalho colaborativo entre docentes, consoante as diferentes áreas de intervenção, como estratégia privilegiada para minorar alguns dos problemas identificados, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem, na coordenação pedagógica, na direção de turma e na formação.

Assim, em contexto de sala de aula, o desenvolvimento curricular pode ser centrado em estratégias colaborativas, com a integração curricular das TIC e a elaboração de recursos educativos digitais. A gestão do processo de ensino-aprendizagem em grupo de lecionação depende da gestão dos horários dos docentes, de forma a promover aulas abertas, a existência de amigos críticos, que partilhem planos, materiais e recursos.

A formação contínua de professores passa por e-formação (sítios, dinâmicas, papéis), pela partilha e quebra do mito da solidão produtiva docente, pela conceção de recursos, decorrentes da investigação-ação (professor-investigador) e da avaliação do processo de ensino.

Com estas abordagens espera-se produzir mudanças, seja ao nível de uma nova conceção do ato de aprender, seja de um novo entender do ato de ensinar.

Os objetivos do curso procuraram permitir aos professores/formandos construir de forma colaborativa materiais e recursos educativos de acordo com os conteúdos programáticos, os interesses e as especificidades dos alunos e o projeto educativo da escola; despoletar a mudança das práticas dos professores na sala de aula, promovendo um ensino centrado no aluno enquanto agente construtor do seu processo de aprendizagem; alterar as estratégias educativas, ao nível das estratégias didáticas e de avaliação no espaço da sala de aula; contribuir para a criação de um projeto pessoal de aperfeiçoamento profissional, que vá ao encontro das reais necessidades do professor e da escola onde leciona; criar perspetivas de trabalho entre professores que lecionam um determinado nível de uma disciplina, num círculo colaborativo próximo de uma Comunidade de Prática; melhorar as competências dos professores na utilização das ferramentas TIC, de forma a criar novos ambientes de aprendizagem colaborativa, partilhada e inovadora e potenciadores da construção do conhecimento; operacionalizar o trabalho colaborativo entre docentes.

Este curso integrou docentes dos vários ciclos de ensino, de agrupamentos de escolas diferentes, permitindo a constituição de grupos de trabalho heterogéneos em relação aos seus percursos formativos e profissionais, que contribuíram para o enriquecimento da discussão e partilha de experiências.

Ao longo das sessões presenciais, os desafios foram constantes e foram propostas tarefas a realizar em trabalho colaborativo de grupo, que, provocando o afastamento da zona de conforto a que os docentes estão habituados, se basearam na pedagogia construtivista, fomentando a tomada de consciência da importância desta estratégia para a eficácia da implementação de novas metodologias no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. "Aprender fazendo" foi a metodologia privilegiada, com recurso a várias ferramentas digitais, que assumem um papel fundamental na escola do presente.

A realização e a apresentação dos trabalhos práticos em diferentes suportes permitiram a reflexão no sentido do desenvolvimento de competências profissionais, fomentando o trabalho em rede, pondo à prova o "desenvolvimento proximal" (Vygotsky) dos formandos.

O Curso pretendeu, assim, desenvolver aprendizagens centradas nos seguintes tópicos: colaborativismo e inteligência operacional; Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal; colaborar vs. cooperar; colaborativismo e pensamento crítico; trabalho colaborativo na sala de aula; trabalho de Projeto; Ambiente Pessoal de Aprendizagem; avaliação contínua (processo e produto); integração curricular das TIC; produção de recursos; planificação; e-Formação docente; e investigação-ação na profissão docente.

Embora se desejasse também abordar a dimensão da supervisão docente, algumas necessidades dos formandos no domínio das TIC inviabilizaram a disponibilidade temporal para este setor, que muito tem igualmente a beneficiar de um trabalho colaborativo entre pares.

A avaliação do impacto da formação no desempenho docente nem sempre se regista de imediato. Contudo, é possível percecionar alguns efeitos através de inquéritos passados em momentos distintos: no início, no fim da ação e dentro de alguns meses.

Na verdade, já chegam sinais de mudanças de práticas, através de vários trabalhos propostos por alguns dos formandos nas suas turmas, no último período do ano letivo, e de que nos foi dado conhecimento, ao convidarem-nos para diversas ferramentas digitais, como observadoras, em que figuram grupos de alunos, trabalhando colaborativamente em torno de uma temática/conteúdo.

A colaboração entre pares, sejam eles os professores ou os alunos (ou outros intervenientes num processo que busca resultados) está hoje aceite e consagrada em vários documentos da Educação, a nível nacional e europeu, para além de estar subjacente a todo o paradigma atualmente promovido pelo Conselho da Europa da Educação, como o documento «10 TRENDS TRANSFORMING EDUCATION AS WE KNOW IT - da European Commission - European Political Strategy Centre, o qual nos mereceu uma síntese

do seu conteúdo: **Tendência 1 - Quanto mais cedo melhor:** A Educação recebida na primeira infância determina a vida futura; **Tendência 2 - O final da escolaridade não é o fim da aprendizagem:** A maioria das crianças que estão agora no início da vida escolar terão empregos que ainda não existem; **Tendência 3 - O digital é a nova literacia:** Praticamente todos os empregos atuais exigem competência digital básica; **Tendência 4 - Os Humanos não são os únicos capazes de aprender:** Está aí uma revolução da inteligência artificial; **Tendência 5 - Da standardização à personalização:** A era da educação em massa da época industrial foi substituída por processos baseados no individual e no virtual; **Tendência 6 - Dos silos à fusão:** Tudo se encaminha para a interdisciplinaridade e a aprendizagem mediada; **Tendência 7 - Novos peixes no lago da Educação:** A educação formal é complementada por outras iniciativas informais; **Tendência 8 - Transição vs interrupção:** A entrada no mercado de trabalho já não está garantida pela educação escolar; **Tendência 9 - Literacia multimédia procura-se:** A continuidade das democracias exigem a literacia do século XXI (pensamento crítico, literacia digital, sabedoria de vida, leitura, escrita, computação, comunicação oral e competência auditiva); **Tendência 10 - Globalização do Ensino Superior:** a Europa pode ter inventado a universidade, mas chegou a altura de as reinventar (especialização, parcerias, inovação, ligação ao tecido industrial e empresarial, assim como às autoridades locais, num processo de internacionalização). [O artigo completo pode ser consultado em https://ec.europa.eu/epsc/publications/other-publications/10-trends-transforming-education-we-know-it_en]

Bibliografia

- ABELHA, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2009). Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. Universidade de Aveiro: *Indagatio Didática* vol. 1 (1). ISSN: 1647-3582.
- COLLINS, W., & HUNT, J. (2011). Improved student motivation and confidence through self-access listening, video forums and talking journals. *The JALT CALL Journal*, 7(3), 319-333. Retrieved from http://journal.jaltcall.org/articles/7_3_Collins.pdf
- DILLENBOURG, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. *Advances in Learning and Instruction Series*. New York, NY: Elsevier Science, Inc.
- DILLENBOURGH, P., BAKER, M., BLAYE, A. & O'MALLEY, C. (1995). The evolution of research on Collaborative Learning. Retrieved February 19, 2008, from CSCL-A brief overview
- ENGSTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGRÉN, I; HANDAL, G.; VAAGE, S. *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994.

- FLOWERS, S. (2015). Friendship and reciprocity as motivators in CSCL. *JALT CALL Journal*, 11(3). 191-212.
- FLOWERS, S. (2014, Aug 14). Student reactions to Google Presentations. *Digital Mobile Language Learning*.
- FORMAN, E.; McPHAIL, J. Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. In: FORMAN, E.; MINICK, N.; ADDISON-STONE, C. (Ed.). *Contexts for Learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 1993.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. & RYAN, J. (2001). *Educação para a mudança - Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- JEONG, H.; CHI, M. T. H. Construction of shared knowledge during collaborative learning. In: R. HALL, R.; MIYAKE, N.; ENYEDY, J. (Ed.). *International Conference On Computer Support For Collaborative Learning*, 2., Toronto, 1997. *Annals...* Toronto, 1997. p. 1-5
- JOHN-STEINER, V., Weber, R., & Minnis, M. (1998). The challenge of studying collaboration. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 773-783.
- LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, J., WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIMA, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- MILHEIRO, R. (2013). *Trabalho Colaborativo Entre Docentes - Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- ROLDÃO, M.C. (1999). O Currículo como Projeto. O Papel das Escolas e dos Professores. In Marques, R. et al (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, nº 71, 24-29.
- SHAFFER, D. W. Pedagogical praxis: the professions as models for post-industrial education. *Teachers College Record*, v. 106, n. 7, p. 1401-1421, 2004.
- SALOMON, G.; PERKINS, D. N. Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, v. 23, 1998.
- STEWART, H. (1997). Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration. In *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. H. Christiansen, L., Goulet, C., Krentz, & M. Macers (Orgs.). New York, NY: State University of New York Press. (p. 27-53).
- TINZMAN, M. B. et al. What is the collaborative classroom? Disponível em: <<http://www.NCREL>>
- VYGOTSKY, L. S. (1982). *Obras Escogidas II (Pensamento Y Lenguage)*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1997). "Interaction between Learning and Development". W.H. Freeman and Company, New York.

MAIS LINGUAGEM, MELHOR LITERACIA: DA TEORIA À PRÁTICA NA PROMOÇÃO DA LITERACIA EMERGENTE

Prefácio

Aprender a ler e a escrever é, certamente, um dos maiores empreendimentos da criança aquando da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). É também um processo complexo e que se pode complicar, percebendo-se, através de caminhos cruzados com diversos/as alunos/as, que ler e aprender a ler é, para alguns, um “bicho-de-sete-cabeças”! Um verdadeiro “quebra-cabeças” ou “labirinto” que pode privar aquelas crianças, e correspondentes adultos, do prazer da leitura e das vantagens do acesso ao Livro.

Em Portugal há, de facto, um problema com o ensino da leitura, cuja expressão é dramática nos primeiros anos de escolaridade, prolongando-se os efeitos negativos nos percursos escolares e no desempenho dos/as alunos/as, nos anos subsequentes (Rodrigues, Alçada, Calçada & Mata, 2017). Como fazer face a este problema? Como superar o desafio de ajudar todos a “aprender a ler” para que depois possam “ler para aprender”? Num relatório elaborado sobre a realidade atual no ensino da leitura, Rodrigues, Alçada, Calçada e Matos (2017) sugerem a utilização de recursos existentes na comunidade (e.g. rede de bibliotecas escolares, Plano Nacional de Leitura) para desenvolver dinâmicas de apoio às escolas e aos professores e indicam como prioritária a intervenção no primeiro ciclo. Salientam também a necessidade de desenvolver instrumentos de diagnóstico e ferramentas para a intervenção precoce, a partir das múltiplas experiências e projetos existentes nas escolas. Urge, então, procurar forças na comunidade escolar e oportunidades no contexto, para compensar as fraquezas e superar os desafios que se colocam no ensino formal da leitura e da escrita!

Foi no âmbito do Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) (DGE, 2016) que se encontrou a oportunidade para dar destaque ao tema

JOÃO CANOSSA DIAS

Diretor Técnicos de Reabilitação e Terapeuta da Fala na ARCIL. | Assistente Convidado na Universidade de Aveiro. | Formador e consultor nas áreas da Comunicação, Linguagem e Fala.



Imagem 1. Leitura dialógica da obra *Sebastião* de Manuela Bacelar (2005)

da literacia nos primeiros anos e envolver docentes – educadores e professores do 1º CEB – num processo de reflexão e aprendizagem promotor de atitudes, conhecimentos e comportamentos potenciadores do sucesso na leitura/escrita. O repto de criar uma oficina de formação neste âmbito, lançado pelo Centro de Formação da Associação de Escolas (CFAE) Nova Ágora, foi aceite! Bastava agora que os docentes acreditassem no valor do investimento que estavam prestes a concretizar.

Era uma vez, a literacia emergente ...

É sobejamente reconhecido, hoje em dia, que começar cedo com experiências de leitura e escrita estruturadas, variadas, e suportadas por leitores mais competentes é fundamental para promover competências de literacia emergente e construir jovens leitores (Cunningham & Zibulsky, 2014); aqueles que, desde cedo, apreciam o prazer da literatura! Prevalece uma questão: que competências promover para o sucesso na aprendizagem da literacia?

Diversos são os modelos à luz dos quais se descreve e explica o conceito de Literacia Emergente, assim como os programas e propostas de intervenção que, internacionalmente, reúnem evidência científica quanto à sua eficácia na estimulação da competência leitora.

Whitehurst e Lonigan (1998) propõem o modelo tradicional *Inside-Out/Outside-In* que contempla como competências basilares para aprender a ler e a escrever com êxito as seguintes:

- Competências *Inside-Out*: permitem a tradução de símbolos gráficos em sons
- Conhecimento do alfabeto;
- Consciência fonológica.
- Competências *Outside-In*: permitem a compreensão do significado da escrita
- Domínio de vocabulário;
- Competência linguística.

Para o sucesso na promoção da literacia emergente, ambos os domínios devem ser trabalhados com os infantes. A importância do modelo supracitado é tal que Elaine Weitzman e Janice Greenberg criaram dois programas de intervenção, assentes neste pressuposto: *ABC and Beyond* (Weitzman & Greenberg, 2010), para a formação de educadores de infância, e *I'm Ready* (Greenberg & Weitzman, 2014), para educação parental e de cuidadores informais. Ambos os programas assumem como foco o trabalho sobre cuidadores, formais e informais, promovendo práticas de leitura partilhada que incitem as crianças a desenvolver competências de “pré-leitura” nos seguintes domínios:

- Competências pragmáticas para participar em conversas;
- Conhecimento de vocabulário;
- Compreensão de narrativas;
- Capacidades para a inferência linguística;
- Consciência fonológica;
- Domínio sobre noções gráficas e conceitos de escrita.

Seguindo uma filosofia idêntica, Jan Olsen e Emily Knapp (2011) apresentam um programa de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita, destinado a crianças em idade pré-escolar e respetivos educadores, no qual exploram as áreas da (i) consciência fonológica, (ii) conhecimento do alfabeto, (iii) conceitos de escrita, (iv) compreensão da linguagem, (v) expressão verbal oral e (vi) escrita de histórias. Através de atividades lúdicas e estratégias de ensino multissensoriais, o propósito da sua proposta é apoiar progenitores e educadores na formação de infantes com sucesso nas aprendizagens escolares.

A organização britânica I CAN (2008) enfatiza o papel de famílias e profissionais da Educação na promoção da comunicação e linguagem das crianças, reiterando que o domínio destas competências é a fundação para um bom começo na vida escolar. Vocacionado para preparar crianças entre os quatro e os seis anos de idade para o 1º CEB, a obra *The Communication Cookbook* (I CAN, 2008) encerra materiais e sugestões de atividades para trabalhar as áreas da atenção auditiva, vocabulário, construção frásica, criação de

narrativas e conversação. Introduce também estratégias para cuidadores para a criação de ambientes “communication-friendly”, i.e., espaços que facilitem o desenvolvimento infantil ao nível comunicativo e linguístico.

Em território nacional existem, similarmente, propostas interessantes e com eficácia comprovada, destacando-se o reconhecido programa Melhor Falar para Melhor Ler, de Viana (2001). A autora, no âmbito de um programa de investigação, implementou e avaliou a eficácia de uma intervenção de preparação para a literacia para crianças entre os quatro e os seis anos de idade, reunindo resultados muito positivos que traduziram evoluções ao nível do conhecimento lexical, domínio de regras morfológicas, memória auditiva, reflexão metalinguística e reconhecimento global de palavras. A mesma autora, em conjunto com Iolanda Ribeiro (Viana & Ribeiro, 2014), apresenta aquilo que intitulam como propostas integradoras para jardim de infância no âmbito da oralidade, leitura e escrita. Através de um programa que assume como pressuposto o uso de livros infantis como recurso fundamental, as investigadoras propõem atividades variadas para trabalhar a atenção e escuta ativa de histórias, a compreensão de linguagem, a consciência fonológica, a reflexão morfosintática e o reconhecimento de palavras escritas, entre outras competências.

Não obstante a pertinência de intervenções no domínio da promoção da linguagem e da literacia em contexto pré-escolar, com avaliações de impacto social muito positivas (I CAN, 2015), há também evidências de que intervenções congêneres, já em idade escolar, continuam a sortir efeitos positivos para as crianças participantes. A instituição I CAN, na continuidade de modelos de intervenção em jardim de infância, criou também um programa para trabalhar com crianças entre os sete e os 10 anos de idade, com atraso ao nível da comunicação e linguagem: Talk Boost KS 2. No sentido de facilitar o acesso à linguagem dos currículos e para fortalecer o recurso a ferramentas linguísticas para pensar e aprender conteúdos escolares, o programa mencionado trabalha capacidades de atenção auditiva, memória de trabalho, conhecimento de vocabulário, estruturação e compreensão de narrativas, resolução e problemas e competência social. A avaliação do impacto do programa permitiu constatar que o trabalho desenvolvido resulta em melhorias ao nível da linguagem oral, assim como na compreensão da leitura (I CAN, 2016), reforçando a pertinência de dar continuidade a esta atuação em idade escolar.

Existe, portanto, conhecimento e evidência de que promover a competência linguística é um fator crucial para ajudar as crianças a aprender a ler/escrever, assim como noutras aprendizagens ao longo da vida. Existem, também, contextos e vontade para trabalhar em conjunto, com educadores e professores, na criação de soluções para o problema da leitura/escrita no 1º CEB. Bastava apenas criar uma fórmula que ajudasse a alcançar o objetivo almejado: promover o sucesso na aprendizagem e no domínio da leitura e da escrita.

Para o sucesso na leitura e na escrita

Refletindo sobre importância de promover o sucesso na leitura e na escrita no 1º CEB, lembrando a pertinência de intervir precocemente e revisitando o conceito de Literacia Emergente, concluiu-se que a proposta mais abrangente e, provavelmente, mais eficaz seria uma iniciativa formativa que unisse educadores e professores do 1º CEB na missão partilhada de potenciar, nas crianças, o acesso e domínio da literacia, desde as idades mais precoces. Por aconselhamento e experiência do CFAE parceiro, considerou-se que a modalidade mais indicada seria a de Oficina de Formação (OF), formato que prolonga no tempo a experiência pedagógica e favorece o trabalho individual e a transferência de aprendizagens e práticas.

Definiu-se como principais objetivos para a OF, os seguintes:

- Disponibilizar informação atualizada e suportada por evidência científica sobre estratégias promotoras do desenvolvimento da linguagem e do sucesso na aprendizagem da literacia;
- Analisar criticamente modelos de Literacia Emergente para repensar práticas pedagógicas;
- Discutir práticas e sugerir estratégias de estimulação ao nível do desenvolvimento da linguagem e promoção do sucesso na literacia;
- Implementar as estratégias exploradas em contexto de sala de aula, sala de jardim-de-infância ou intervenção precoce com crianças e famílias.

Considerando o contexto de ensino/aprendizagem em questão, compreendeu-se a importância de orientar a experiência por princípios da Andragogia, valorizando os saberes e experiências dos/as aprendentes adultos e criando ciclos de aprendizagem que implicassem a preparação da aprendizagem (e.g. lançar uma questão ou apresentar um facto que motivasse o/a participante), a apresentação de informação (e.g. exposição de informação teórica suportada por literatura relevante), a prática de estratégias e técnicas (e.g. ensino e experimentação/simulação de estratégias e técnicas fundamentadas por evidência científica) e a personalização das aprendizagens (e.g. através da análise dos materiais escolhidos e planeamento de atividades a desenvolver com um grupo

de discentes); tal como indicado por Conklin, Pepper, Weitzman e McDade (2007), promover experiências de aprendizagem através de ciclos 4P – Preparar, Apresentar, Praticar e Personalizar – é uma das formas mais eficazes de envolver aprendentes adultos no processo formativo, assegurar a transferência da aprendizagem e favorecer mudanças no comportamento.

Um outro pressuposto adotado aquando do planeamento das sessões de formação foi o do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De acordo com os princípios do DUA, providenciar diferentes modalidades para o envolvimento, a representação da informação e a expressão e interação é fundamental, assegurando que os/as participantes terão ao seu dispor as opções que melhor se coadunam com o seu estilo individual de aprendizagem (CAST, 2011). No planeamento e implementação da ação “Mais linguagem, melhor literacia” estas diretrizes foram tidas em consideração, proporcionando-se diferentes opções para assegurar a eficácia da aprendizagem.

No que diz respeito à seleção de conteúdos a lecionar, procurou-se seguir orientações teóricas de diversas abordagens e metodologias previamente mencionadas e com sólida fundamentação teórica e/ou evidência científica. Na prossecução dos objetivos definidos, os conteúdos selecionados para a ação de formação foram os seguintes:

- Desenvolvimento da linguagem e relação com a aprendizagem da literacia;
- Conceito de literacia emergente;
- Literatura infantojuvenil e outros recursos para promover a linguagem e a literacia;
- Importância e estratégias para a leitura partilhada/dialógica, a expansão do vocabulário, o domínio da estrutura narrativa, o uso/compreensão de linguagem complexa, o recurso à linguagem inferencial, a reflexão metafonológica, o desenvolvimento de noções gráficas/de escrita e a apropriação do princípio alfabético.

Através da programação da OF, considerou-se que seria viável trabalhar os conteúdos selecionados ao longo de 18 horas letivas presenciais, segmentadas em seis sessões com a duração de três horas. A carga horária presencial seria complementada por igual componente horária correspondente a trabalho individual e à aplicação das competências trabalhadas em contexto real de trabalho autónomo. A componente de trabalho autónomo corresponderia à implementação de atividades com discentes, em contexto real de trabalho, demonstrando a implementação de estratégias aprendidas em sessão e registada através de um breve vídeo. Por este motivo, optou-se por calendarizar as sessões com um intervalo de duas semanas, sendo que, devido a férias e interrupções letivas, se prolongou este intervalo de tempo entre algumas sessões.

Adicionalmente aos conteúdos previstos e dinâmicas propostas, os/as formandos/as seriam convidados/as a trazer para cada sessão um livro infantil (ou outro recurso) que considerassem relevante para trabalhar os objetivos almejados e que pudessem vir a utilizar na sua prática pedagógica, promovendo-se a partilha de recursos entre os discentes, a escolha refletida dos materiais a utilizar e a prática simulada com utilização de recursos existentes nos contextos de trabalho.

A iniciativa formativa foi divulgada através do sítio da internet do CFAE Nova Ágora, bem como pelos Agrupamentos de Escola (AE) associados. Rapidamente se alcançou o número máximo de inscrições (20), estando composto o grupo de educadoras de infância (11) e docentes do 1º CEB (nove) que participaria nesta experiência em prol do sucesso escolar.

Moral da história:

Os resultados alcançados superaram, em muito, as expectativas existentes, tanto no que diz respeito ao sucesso da aprendizagem, como à qualidade do trabalho desenvolvido pelo coletivo. Na avaliação de uma intervenção desta natureza, contudo, convém compreender o impacto que a mesma tem e pode vir a ter, no médio e longo prazo, muito mais do que analisar apenas as atividades desenvolvidas e as realizações provenientes das mesmas (Ellis, 2005). Ainda assim, importa refletir sobre os *outputs* diretamente dependentes e resultantes da intervenção, destacando-se, numa análise quantitativa elementar, os seguintes:

- 18 docentes que participaram e concluíram a OF;
- 18 reflexões individuais que evidenciam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos participantes da formação "Mais linguagem, melhor literacia";
- 18 registos videográficos finais que demonstram o domínio de conceitos e a aplicação de estratégias promotoras do desenvolvimento da linguagem e de competências de literacia emergente;
- uma rede de docentes com interesse no tema e com materiais atualizados para partilha e desenvolvimento profissional contínuo;
- um conjunto de seis apresentações sobre os temas do desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente, passível de ser utilizado com outros grupos de profissionais;
- um conjunto de leituras complementares sobre os temas do desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente, passível de ser utilizado aquando da replicação da ação;
- diversos vídeos referentes ao trabalho individual dos/as participantes para reflexão e aprendizagem futuras.

Acrescem aos produtos supramencionados a elevada assiduidade da turma, com uma média de participação de 15,8 horas, de um total de 18 horas obrigatórias; cerca de metade do grupo participou ainda numa sessão complementar opcional, com o propósito de monitorizar e apoiar a realização dos trabalhos individuais finais.

Ainda como consequência imediata do evento, destacam-se os resultados da avaliação da satisfação dos/as formandos/as. Esta análise foi efetuada após o término da OF, de forma imparcial e independente – por parte do CFAE gestor do processo – e revelou níveis de satisfação elevados na maior parte dos itens em análise, tal como ilustrado na tabela apresentada.

Área de avaliação da Satisfação	Avaliação Média da Turma
Avaliação Geral da Ação	4,4
Autoavaliação do Desempenho dos Formandos	4,5
Avaliação do Desempenho do Formador	4,8
Organização da Ação pelo Centro	4,2
Apreciação Global da Ação	4,6

Tabela 2. Resultados da avaliação da satisfação dos participantes, de 1 (Muito Insatisfeito) a 5 (Muito Satisfeito)

Em relação aos resultados supra, convém referir que houve apenas três itens cuja avaliação foi inferior a 4 (Satisfeito), referentes às formas de avaliação dos formandos e/ou da ação (3,9), à calendarização e horário das sessões (3,9) e aos recursos e espaços disponibilizados para realizar a ação (3,5). Os demais aspetos foram sempre avaliados entre os níveis máximos de satisfação (4 e 5) e verificaram-se sugestões de melhoria referentes aos materiais e equipamentos utilizados, ao horário das sessões e à necessidade de um período de tempo mais longo entre momentos de trabalho presencial.

Refletindo sobre as mudanças indiretas e influenciadas pela intervenção descrita, conclui-se que os/as 18 docentes que terminaram a ação o fizeram com aproveitamento relevante. Para avaliação da aprendizagem utilizou-se uma escala de 1 (valor mínimo) a 10 valores (valor máximo), sendo utilizados os critérios:

- Participação nas sessões de formação presencial (30%);
- Implementação e registo videográfico de atividades com alunos (20%);
- Elaboração de relatório/reflexão sobre o trabalho desenvolvido (50%).

A classificação média dos/as docentes foi de 9,4 valores, sendo as classificações mais elevadas de 10 pontos e a mais baixa de 8,1. De referir o investimento dos/as participantes no trabalho individual entre sessões e no trabalho final para avaliação da ação, nos quais todos/as corresponderam ao solicitado e, na maioria dos casos, superaram o exigido formalmente para completar a OF. Pelo facto de ser uma iniciativa com componente teórica significativa, foi possível alinhar conceitos e aprofundar conhecimentos sobre os temas da linguagem e literacia emergente. Por incorporar uma componente prática relevante, tornou-se viável a implementação dos novos conhecimentos, conduzindo a alterações nos comportamentos e nas atitudes dos/as participantes e resultando no reforço de competências, evidentemente demonstradas nos vídeos apresentados pelos/as participantes.

Na expectativa de ilustrar o impacto da ação transcrevem-se citações apresentadas por participantes nas suas reflexões individuais finais:

“Os conteúdos trabalhados assim como os conhecimentos adquiridos, durante esta oficina de formação, já estão a ser aplicados, como se vê no filme. Como leciono uma turma do 1.º ano de escolaridade, que está a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, considero que serão, certamente, de grande utilidade para a promoção de uma melhor literacia.”

“Perguntou, acerca da ilustração (...): “Por que é que eles vão a pé?”. Devolvi a pergunta ao grupo (...) e ouvi várias hipóteses, todas plausíveis. A Clara disse “Podem não ter carro!”; a Carolina conjecturou “Se calhar apeteceu-lhes!” e o Miguel acrescentou “Ou então o restaurante é perto de casa”. Fiquei deliciada com este diálogo que só foi possível porque as estratégias fornecidas ao longo da formação estimulam efetivamente o pensamento e a linguagem para o expressar.”

Não obstante a avaliação positiva do projeto, há oportunidades de melhoria identificadas com base nos testemunhos de elementos da turma e na autoavaliação do formador. Destacam-se os seguintes aspetos a otimizar:

- criar períodos de tempo com o mínimo de três semanas entre cada uma das sessões presenciais;
- assegurar o compromisso dos/as participantes para cumprir com o trabalho individual;
- segmentar o grupo de formandos/as, separando educadores de infância de docentes do 1º CEB;
- garantir a existência de materiais e equipamentos adequados;
- impor requisitos mínimos no que diz respeito a competências informáticas para elaboração e partilha de registos videográficos.

Posfácio:

No âmbito de uma ação em que tanto se abordou a importância de processos dialógicos e de co-construção de conhecimento entre participantes, estranho seria concluir esta exposição sem fazer referência à natureza interativa do processo e ao enriquecimento bilateral dele resultante. De facto, houve desenvolvimento de competências por parte dos/as formandos/as, mas uma evolução, na mesma medida, da competência do formador na gestão do complexo processo de ensino/aprendizagem entre adultos, tão dependente do formador como do/a formando/a, tão enriquecido pelo contributo individual, como pela dinâmica do grupo!

A experiência enquanto líder do grupo da OF “Mais linguagem, melhor literacia” ajudou a (re)descobrir a riqueza do trabalho em equipa e da articulação entre diferentes saberes e experiências, quando se intervém nas áreas da linguagem e da literacia. Ajudou também a repensar o papel e o estatuto do terapeuta da fala e o valor acrescentado de intervenções universais e preventivas em contexto educacional, como primeira linha, antecedendo intervenções diferenciadas e especializadas para populações com necessidades mais complexas ou específicas.

Por último, permitiu vivenciar o riquíssimo processo de crescimento profissional entre pares e revelar a importância vital que os/as docentes – educadores e professores do 1º CEB – detêm na promoção de bons e ávidos leitores, preparados para os desafios que a Escola lhes colocará ao longo do percurso escolar.

Referências Bibliográficas:

- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST.
- Conklin, C., Pepper, J., Weitzman, E. & McDade, A. (2007). *It takes two to talk. The hanen program for parents*. Toronto: Hanen Early Language Program.
- Cunningham, A. & Zibulsky, J. (2014). *Booksmart. How to develop and support successful, motivated readers*. Nova Iorque, NY: Oxford University Press.
- Direção Geral de Educação [DGE]. (2016). Programa nacional para a promoção do sucesso escolar. Lisboa: Direção Geral de Educação.

- Ellis, J. (2005). *Practical monitoring and evaluation. A guide for voluntary organizations*. Londres: Charities Evaluation Services.
- Greenberg, J. & Weitzman, E. (2014). *I'm ready! How to prepare your child for reading success*. Toronto: The Hanen Centre.
- I CAN. (2008). *The communication cookbook. The essential ingredients of successful speaking and listening for 4-6 year-olds*. Londres: I CAN.
- I CAN. (2015). *Early talk boost. Evaluation report 2015*. Londres: I CAN.
- I CAN. (2016). *Talk boost ks2. Evaluation report 2016*. Londres: I CAN.
- Olsen, J. Knapton, E. (2011). *Language & literacy. Pre-k teacher's guide*. Gaithersburg, MD: Learning Without Tears.
- Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T. & Mata, J. (2017). *Aprender a ler e a escrever em Portugal. Relatório de progresso*. Lisboa: DGEEC.
- viana, F. (2001). Melhorar falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa: Santillana.
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2010). *Abc and beyond. Building emergent literacy in early childhood settings*. Toronto: The Hanen Centre.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.



Imagem 2. Elaboração de teia semântica para expansão do vocabulário

AGRUPAMENTO ESCOLAS

- BIBLIOTECA ESCOLAR

ANÁLISE DA ESTRUTURA DA NARRATIVA (PCPAR)

HISTÓRIA: *o que acontece a volta de Almeida da Serra*

Personagens que participam na história	Locais onde a história decorre	O problema da história	As ações que resolvem o problema	A resolução do problema

Imagem 3. Registo gráfico de análise da estrutura narrativa de um conto tradicional

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE SOBRE CANCRO NAS ESCOLAS: A FORMAÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS

A Educação para a Saúde procura atuar sobre toda a comunidade, no entanto, considera-se primordial que seja junto dos alunos que esta ação mais se faça sentir. A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda, neste contexto, a construção de escolas promotoras da saúde como o modelo atual mais válido para promover a saúde dos alunos, preconizando o envolvimento dos agentes educativos em ações de educação para a saúde que possibilitem a aquisição de comportamentos e estilos de vida saudáveis.

Na verdade, é amplamente reconhecido o papel decisivo que as escolas desempenham na promoção da saúde das crianças e jovens e no estabelecimento de comportamentos saudáveis ao longo do ciclo de vida. As escolas deverão, por isso, ser encaradas como uma “avenida” natural para proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam iniciar, parar ou mudar os comportamentos de saúde e prevenir a doença, nomeadamente a doença oncológica.

A educação para a saúde revela-se, por isso, fundamental em meios escolares/educativos e, ainda mais, por se dirigir a indivíduos que se encontram em fase de formação física, mental e social, estando, dessa forma, potencialmente mais receptivos à aprendizagem de hábitos e assimilação de conhecimentos. Por sua vez, os hábitos de saúde aprendidos durante a infância e idade escolar parecem prolongar-se pela idade adulta, pelo que, ao se educarem as crianças e jovens a tomar decisões saudáveis, as possibilidades de se tornarem adultos ativos e saudáveis aumentam.

Atendendo ao aumento anual da incidência e mortalidade por cancro em Portugal, especial atenção tem sido dada à aplicação do conhecimento existente e implementação de ações que visem o seu controlo, procurando-se atuar, essencialmente ao nível de dois componentes: prevenção e deteção precoce. Relativamente aos esforços de prevenção do cancro, reconhece-se que os mesmos deverão começar

TIAGO PAREDES

Doutorado em Psicologia da Saúde pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Psicólogo na Unidade de Psico-Oncologia e Responsável pela Unidade de Formação do Núcleo Regional do Centro da Liga Portuguesa Contra o Cancro

RUTE SANTOS

Mestre em Ciências de Educação exerceu funções de Técnica Superior de Educação na NRC-LPCC, de Novembro de 2016 a Agosto de 2018

numa idade precoce e manter-se ao longo de toda a idade escolar, integrando o ensino básico, secundário e universitário. Adicionalmente, tem vindo a ser demonstrado que a aquisição de comportamentos saudáveis durante a infância é, na verdade, mais fácil e eficaz do que mudar comportamentos inadequados durante a idade adulta. Neste sentido, o ensino deve ser encarado, genericamente, como uma oportunidade de educação para a saúde e prevenção do cancro, tanto nos seus diferentes ciclos como no que o caracteriza enquanto processo conducente a títulos ou habilitações, sendo consensual que a precocidade da intervenção educativa, através do desenvolvimento de intervenções de educação para a saúde, desde a educação pré-escolar, é benéfica.

É por isso fundamental promover uma articulação entre as entidades com atividade na luta contra o cancro e os estabelecimentos de ensino, de modo a se poderem unir os esforços de educação para a saúde e desenvolver iniciativas capazes de atuar ao nível da promoção da saúde e prevenção do cancro, por exemplo fomentando ações de formação contínua dos professores, em oncologia. Estes agentes educativos poderão ter, de facto, uma influência preponderante na aquisição de comportamentos saudáveis ou na modificação de condutas prejudiciais para a saúde junto dos alunos, pelo que a sua formação em educação para a saúde e, particularmente, na área da oncologia, é considerada crucial. Esta premissa é defendida pela OMS, argumentando que a construção de uma escola promotora da saúde requer que os professores estejam devidamente capacitados para executar essa tarefa, o que exige a sua formação inicial e contínua em educação para a saúde.

Perante o exposto, e em estreita parceria com os Centros de Formação de Associação de Escolas da Região Centro do País, o Núcleo Regional do Centro da Liga Portuguesa Contra o Cancro tem vindo a desenvolver ações formativas na área da educação

para a saúde sobre cancro, dirigidas a docentes dos 6 distritos da zona centro, sendo que, recentemente e reconhecendo a importância da precocidade da intervenção nesta área, essas ações têm sido centradas em educadores da educação pré-escolar e docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, com esta formação, capacitar os docentes para atuar ao nível da promoção da saúde e adoção de estilos de vida saudáveis junto dos alunos, habilitando-os a abordar a temática da doença oncológica e sua prevenção na sua atividade letiva e a desenvolver projetos de educação para a saúde sobre cancro em contexto escolar.

Com este projeto formativo na área da oncologia é nosso intuito tornar os docentes agentes ativos na prevenção da doença oncológica, unindo esforços na luta contra o cancro.



O QUE SE PASSA NA INFÂNCIA, NÃO FICA NA INFÂNCIA

*“Não somos amados por sermos bons.
Somos bons porque somos amados.”*

—
Desmond Tutu

Ao contrário das despedidas de solteiro em Las Vegas, ou das conversas de balneário, as experiências adversas vivenciadas na infância, podem ter prolongamentos ao longo da vida e consequências que não se ultrapassam com a idade. Esta diferenciação prematura pode acarretar vulnerabilidades acrescidas que só uma diferenciação positiva poderá mitigar, competindo a quem acompanha estas crianças e jovens - ditos em risco - combater o falso determinismo e embalar trajetórias de sucesso.

A ONU, nas metas fundamentais onde aponta ações com vista à melhoria do Mundo, refere-se à Educação quando diz: “Construir e melhorar estruturas educacionais que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e ao género, de forma a proporcionar um envolvimento seguro, não - violento, inclusivo e eficaz para todos.”

Em Portugal, o modelo concetual e a atual legislação consagram que a Escola, através de uma ação concertada e assente em modelos de cooperação mútua com as restantes entidades que constituem o sistema social de proteção, deve promover, pela avaliação cuidadosa de todas as alegações de eventuais abusos/negligência e pela promoção de estratégias/metodologias de intervenção que, direta ou indiretamente, visem promover o bem-estar e a segurança das crianças e jovens, em contexto escolar. A entidade Escola, enquanto espaço de excelência para o desenvolvimento de crianças e jovens, é o local onde se desenrolam diversos tipos de relacionamento afetivo entre pares, professores e funcionários. Assim, os elementos que constituem a Escola têm uma responsabilidade acrescida em matéria de proteção, porque as crianças e os jovens desenvolvem com eles laços de confiança, tornando-se fundamental o desempenho dos professores e assistentes operacionais, junto dos que mais necessitam.

JOÃO PEDRO GASPAR

Geociências (Mestre), Psicologia da Educação (Doutor), Educação Social (Pós-doc.), Investigador (CEIS XX_U.C.) e LIPIS (PUC_Rio de Janeiro). Coordenador da Plataforma PAJE.

Deste entendimento nasceu uma ação de formação, com o objetivo de ser gerador de construtos que permitam entender melhor o papel da Escola e do Professor como contexto de promoção e proteção de crianças e jovens em risco, observando a importância dos cuidadores na criação de vínculos, enquanto fatores de proteção e avaliadores de indicadores dos sinais de perigo, concorrendo para a inclusão social, promovendo o sucesso escolar e diminuindo o absentismo/abandono.

«O papel da escola e do professor na promoção e proteção de crianças e jovens em situações de risco e em acolhimento residencial»

Com esta ação, pretende-se projetar o papel da escola como entidade competente em matéria de infância e juventude, ao nível das considerações teóricas e jurídico-legais e as faces da interação da escola com o sistema de proteção, além de compreender a importância dos recursos humanos em contexto escolar, na problemática de crianças e jovens em risco.

Os conteúdos abordados incidiram sobre: Realidade atual, evolução histórica e comparativo internacional das respostas sociais para crianças em risco; Maus tratos infantis; O papel do professor na promoção e proteção de crianças em risco; Importância da criação de vínculos; Equidade e inclusão para além dos muros da escola; O acolhimento residencial (percepções de vivências e especificidades); Regime Jurídico Aplicável; Intervenção dos Estabelecimentos de Educação, Ensino e Formação - guia de sinalização à CPCJ.

Tendo como objetivos a atingir: Reconhecer a importância da proteção de crianças em risco, à luz de modelos multidisciplinares e holísticos; Compreender o impacto da vivência em acolhimento residencial, no desempenho escolar e na inclusão social; Mobilizar para a valorização e promoção do respeito pelos direitos da criança; Identificar indicadores de risco e perigo; Identificar nas crianças e jovens sinais, marcas ou formas de violência e negligência;- Sensibilizar para formas de atuar em situações de risco e perigo; Divulgar o “Guia de Orientações para os Profissionais da Educação na Abordagem de Situações de Maus Tratos ou Outras Situações de Perigo”.

“Aprendi que a proximidade, estimulada em momentos de pequenos diálogos, de pequenos gestos, permite uma cumplicidade muito útil ao bem estar na vida escolar. Não aceitando a corrente do determinismo (“Quem sai aos seus...”, “Filho de peixe...”), acredito cada vez mais que temos, nós professores, um papel que pode ser fulcral na vida e orientação dos jovens com quem lidamos todos os dias num espaço onde passamos grande parte do nosso tempo. Esta ação fez-me ter a certeza disso.”

–
Testemunho de um professor

“Ser criança não significa ter infância”

Não podendo ignorar os casos em que o perigo, por ultrapassar o limiar do risco, leva à retirada da família biológica, os dados recolhidos junto de entidades oficiais mostram que os alunos acolhidos em instituições apresentam mais idade nos mesmos anos de escolaridade, e os que ingressam no ensino superior são uma percentagem muito inferior à realidade do país.

Cerca de uma em cada 260 crianças vive “refugiada” no seu próprio país, numa realidade que nem sempre se aproxima de um meio securizante e contentor, onde a individualidade é respeitada, havendo antes uma tendência para a “normalização” – mais de oito mil crianças em acolhimento residencial.

A abordagem desta realidade permitiu uma análise e consequente reflexão sobre qual é realmente a relevância da escola e, em especial, qual é o papel dos cuidadores de crianças/jovens em risco, no contexto escolar. As dificuldades de aprendizagem que estas crianças e jovens revelam e os percursos escolares que tantas vezes terminam de forma precoce devem-se não só à necessidade das instituições de ensino de se adaptarem às características destes jovens, como à importância de alertarmos os membros da comunidade escolar, nomeadamente os professores, para a necessidade de acompanharem, de perto, estes jovens.

O facto de a Escola estar estruturada para receber crianças que vivem com as suas famílias que as protegem e encaminham, concede-lhe um papel mais restrito que quase se circunscreve à função de instruir. Porém, a sua frequência por crianças que vivem em instituições de acolhimento implica novos desafios e algumas mudanças. Todos reconhecemos a importância dos professores não só na transmissão de conhecimentos, mas, essencialmente, na transmissão

de valores e na posição de destaque que ocupam no nosso crescimento enquanto pessoas de referência. Se nos remetermos à realidade de crianças e jovens em risco, a posição de destaque dos professores será reforçada, porquanto, em diversos casos, são os únicos adultos que poderão compensar as instabilidades emocionais presentes no seu crescimento. A atenção, o afeto e o carinho que os docentes depositarem nas relações que estabelecem com as crianças/jovens institucionalizados serão a base para a construção de uma relação de confiança que, possivelmente, lhes transmitirá a motivação de que necessitam para progredirem na escola e melhorarem os seus resultados escolares.

“A escola serviu como o meu abrigo contra muitas tempestades... Os professores abriram-me portas para mundos que o resto da minha vida tinha fechado”

–
Testemunho de um aluno

Referências Bibliográficas

- Bowlby, J. (1993). *Apego e Perda, Volume 2: separação*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Canha, J. (2000). *Criança Maltratada - O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação - Estudo prospetivo de 5 anos*. Coimbra, Quarteto Editora
- Freire, P.(1980). *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes.
- Gaspar, J. P. (2015). *Os desafios da autonomização - estudo compreensivo dos processos de transição para diferentes contextos de vida, na perspectiva de adultos e jovens adultos ex-institucionalizados*. Porto: Euedito.
- Pereira, P.M., & Santos, S.V. (2011). Conceptualização de situações de mau trato - Da Lei de Protecção à Avaliação Psicossocial. In M.M. Calheiros, M.V. Garrido, & S.V. Santos (Eds.), *Crianças em Risco e Perigo - Contextos, Investigação e Intervenção* (Vol. 1, pp. 15-31). Lisboa: Edições Sílabo.
- Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio*. Lisboa, Assírio & Alvim.

José António Franco

Licenciado em Filologia Germânica, foi professor de inglês e formador de professores, educadores e bibliotecários. Como poeta e ficcionista, tem-se dedicado à didáctica da poesia, trabalhando essencialmente com crianças e jovens dos Ensinos Básico e Secundário com quem partilha o prazer de ouvir e dizer o poema. Neste contexto, fundou também "Os Jograis da Bonifrates".

Bolseiro Fulbright (pela Comissão Cultural Luso-Americana), na State University of New York, College at Potsdam, 1979, foi galardoado no Prémio Alves Redol de Revelação de Conto, Vila Franca de Xira, 1990, X Prémio de Conto Joaquim Namorado, Figueira da Foz, 1993, e no Concurso "Experiências Inovadoras no Ensino", pelo Instituto de Inovação Educacional, com o projecto A Poesia como Estratégia.

Os seus últimos títulos publicados são, na poesia, *Infância Minha, Treze poemas não dá azar*, Antologia, Felgueiras, 2018; na prosa, *A Cegonha Maquinista*, Livros do Corvo, Vila Nova da Barquinha, 2018

que barcos entretanto por ali nasceram eu sabia
de reinventadas praias lunares
inesperados como o sorriso de uma tempestade
não queria era começar sem ti
mas não apareceste
tanto tempo a preparar-me
(tanto tempo!)
e só já tarde reconheci quanto o tempo é
definitivo e magnífico

sedento surgiu o poema sem ti portanto
desalmado mas ciente de que a poesia
permitirá o voo à sílaba preferida
a comoção amadurece-nos a astúcia
para mudar o imutável
este sabor a verão inebriando as vésperas
nos lábios ignorados da cidade

— nós que acreditávamos na plasticidade do mundo
em tudo o que o tornava mais humano
que desilusão esta ingenuidade afrontando os
gritos dos deuses irados e o terror dos inocentes

quem sacraliza as manhãs sem sombras
destrambelhadas pelo amor irreparável
— tecnocracia do desencanto
dos versos infecundos
alucinação de uma avena ilógica
viciada na aniquilação
a fúria da cidade contra o tempo
a palavra descoberta é magia da transmutação dos
caminhos impossíveis detritos sufocantes
no palco da liberdade incurável imprevisível
o grito que rasga a página
para chegar ofegante ao horizonte

a espera de novo

resta o poema insignificante
na escuridão sem brilhos
tresmalhado na pele
como um cântico de gestos
sem matriz apenas exalação
do mistério inicial
madrugada crisálida azul
amargo sopro vegetal

verso rio
margens de nunca parar

José António Franco

Revista NOVA ÁGORA

IIª Série - número 6

Diretor

João Paulo Janicas

Equipa Redatorial

Fernanda Campos
Henriqueta Oliveira
João Paulo Janicas

Colaboraram neste número

Ana Paula Duarte
Anabela Rodrigues de Lemos
António Martins Ferreira
Conceição Malhó Gomes
Dina Tavares
Edgar Galindo
Elvira Leite
Fernanda Campos
Graça Trindade
Hélia Pinto
Henriqueta Oliveira
Hugo Menino
João Canossa Dias
João Paulo Janicas
João Pedro Gaspar
José António Franco
José Verdasca
Luísa Beato
Luísa Isabel Pereirinha
Luísa Tavares Moreira
Madalena Relvão
Marina Rodrigues
Noémia Santos
Nuno Rainho
Patrícia Moreira
Pedro Providência
Rute Santos
Teresa Pessoa
Teresa Pimenta
Tiago Paredes

Revisão

Ana Paula Duarte

Fotografias

J. A. Silva

(Capa, páginas 11,17,36,50,57)

Fotografias Domínio Público (CC0)

(páginas 69,28,23,19,6)

Design gráfico

Luísa Beato

Propriedade

Nova Ágora-CFAE - Agrupamento
de Escolas Coimbra Oeste

-

Escola Sec. D. Duarte
Rua António Augusto Gonçalves
3041-901 Coimbra

Tel. 239 802 317 Fax. 239 802 318

E-mail: nova-agora@cfagora.pt

Pág. web: <http://www.cfagora.pt>

Impressão

Tipografia Damasceno

Tiragem

150 exemplares

Dep. Legal N.º

Edição digital em issuu.com



A Revista Nova Ágora, n.º 6, é financiada no âmbito do Eixo Prioritário 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação - 4.2. Formação de docentes e outros agentes de educação e formação, do Programa Operacional Capital Humano (projeto 04-5267-FSE-000040), tendo em vista os seguintes objetivos daquela tipologia: difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança; desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida, do reforço das práticas colaborativas e de permanente atualização científica; melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos.