

NOVA ÁGORA

Número 7
outubro 2020

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

Desafios e Caminhos de Autonomia

Cofinanciado por:



centro de formação
de associação
de escolas

nova ágora

Índice

EDITORIAL 3

I. Desafios e Caminhos de Autonomia

Educar para a Cidadania: dos desafios aos projetos Luís Gonçalves	6
Cidadania e desenvolvimento no Agrupamento Escolas da Lousã Exemplos de práticas antes e durante a pandemia Anabela Correia / Teresa Fazendeiro / Sílvia Santos	10
Autonomia e Flexibilidade Curricular: caminhos para a aprendizagem Conceição Malhó Gomes / Maria Manuela Almeida / Maria do Carmo Fernandes	14
Domínios de Autonomia Curricular (DAC): boas práticas Dina Soares	17
Projeto Criar+ Escola a Tempo Inteiro no 2.º Ciclo do Ensino Básico Ana Paula Santos / Cristina Leandro / Francisco Campos / Miguel Fachada / Pedro Mendes	20
Desenho universal para a aprendizagem Planeamento intencional, proativo e flexível Filomena Leitão	25
A abordagem multinível: processos de monitorização Graça Magro / Jorge Rocha	28
Metodologias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos Helena Lopes	29
Pensamento Computacional: competência básica do século XXI Paulo Gomes / Raquel Costa	33
eTwinning e Autonomia e Flexibilidade Curricular: o ovo ou a galinha? Madalena Relvão	35
Contar com a biblioteca escolar: percursos para o desenvolvimento do currículo Ana Rita Amorim / Carla Fernandes / Helena Duque	41

II. Avaliação das Aprendizagens

Para uma Fundamentação dos Projetos de Intervenção e das Práticas no Domínio da Avaliação Pedagógica Domingos Fernandes	48
Projeto MAIA – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica Sandra Galante	51
Projeto MAIA no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro Anabela Louro / Francisco Marinheiro / Margarida Fonseca / Paulo Santos / Yaneth Moreira	53
O Projeto MAIA no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova “O Cerne é Aprender” Ana Sá / Isabel Meneses / Paula Cruto / Rosária Brito	55
Avaliar Melhor para Aprender Mais, um Desafio para Penela Ana Matos / Ana Santos / João Dias / Filomena Jorge / Manuela Sobral	56
Avaliar, Ensinar e Aprender Cristina Amado / Fernando Cordeiro / Joaquina Cruz / Margarida Carrington / Rita Viais	58
Articulando Perfis, Competências e Avaliação em ambientes híbridos Sara Dias-Trindade	60

III. Entrevistas: 5 Perguntas sobre o Ensino a Distância

A escola responde com generosidade e imaginação

Maria Fernanda Campos 64

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Conceição Malhó Gomes 65

Escola Básica e Secundária Quinta da Flores

Lúcio Pratas 66

Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro

Fernanda Dias 68

Agrupamento de Escolas da Lousã

Pedro Balhau 71

Agrupamento de Escolas Martinho Árias

Luísa Pereirinha 73

Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

José Manuel Simões 75

EDITORIAL

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
(...)
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.*

Luís Vaz de Camões

Dois anos separam a publicação da Revista nº 6 da, agora, Revista nº 7 do Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas. São dois anos marcados por mudanças no sistema educativo e na direção do CFAE, cada uma com a perspetiva de alcançar “novas qualidades”.

Na verdade, “mudam-se os tempos” com a expectativa de alcançar melhorias sociais, ambientais, ou outras, e “mudam-se as vontades” na esperança de surgirem novas políticas e novas oportunidades. “E, afora este mudar-se cada dia,” há mudanças que nos causam estranheza pelo inesperado, pela novidade, ou por se revelarem incontroláveis, como é o caso do contexto inusitado deste ano de 2020.

O sistema educativo, acompanhando a inevitabilidade da mudança, viu alterarem-se os Programas das disciplinas, complementados por Metas Curriculares e, ainda, por Aprendizagens Essenciais (AE), estas em resposta ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Em 2018, as escolas estavam ainda envolvidas na implementação de Planos de Ação Estratégica, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), quando foram confrontadas com um novo paradigma de ensino, baseado na Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e numa Escola Inclusiva, estabelecido pelos Decreto Lei nº54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018. Do mesmo modo, a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ENEC), implementada em convergência com o PASEO e com as AE, implicou alterações no currículo e nas práticas educativas. Com efeito, os conceitos não são propriamente novos, mas a forma como pretendem promover uma outra Escola é verdadeiramente inovadora.

Na verdade, “todo o mundo é composto de mudança” e o rosto habitual do Nova Ágora, durante duas décadas, adquiriu nova forma – “muda-se o ser” com a esperança de que a confiança se mantenha, porque acreditamos na importância do papel da formação contínua dos agentes educativos e na contribuição para o funcionamento de toda a organização educativa, pois a “educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (ENEC: 1).

Graça Trindade

Diretora do Nova Ágora CFAE



I

Desafios e Caminhos de Autonomia

Educar para a Cidadania: dos desafios aos projetos

Luís Gonçalves

Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo

Coordenador da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE).

Embaixador eTwinning

A 15 de setembro de 2017 foi publicada em Portugal a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, na sequência de uma proposta elaborada pelo grupo de trabalho nomeado para o efeito.¹ Desta forma, o Governo Português cumpria com o acordado na Declaração de Paris,² para que os Estados-membros “promovessem a Cidadania e os valores comuns da liberdade, tolerância e não discriminação através da Educação”. Quando olhamos com atenção a realidade europeia da Educação para a Cidadania podemos concluir que a sua operacionalização se realiza em três grandes formatos, de acordo com o relatório Eurydice de 2017:³ disciplina autónoma lecionada por um/a docente, com um programa próprio; área transversal e interdisciplinar com o contributo de diferentes disciplinas do currículo; e temas de cidadania desenvolvidos dentro de algumas disciplinas específicas.

Quando lemos as declarações de muitos especialistas em Educação e, inclusivamente, de alguns responsáveis políticos na área, parece existir uma certa unanimidade em relação a um currículo escolar demasiado preenchido e espartilhado com um número elevado de disciplinas. Haveria, então, espaço para introduzir uma nova disciplina no Sistema Educativo Português? Ao analisarmos o histórico da Educação para a Cidadania em Portugal, podemos concluir que já foram tentadas diferentes formas de operacionalização. Se, por um lado, é claro que nenhuma delas conseguiu uma implementação sem contestação, por outro, também é fácil perceber que existe um longo caminho a percorrer na sociedade portuguesa no que diz respeito a este assunto. Basta observar alguns exemplos da nossa realidade para percebermos o quanto urge uma sistematização da Educação para a Cidadania em Portugal: os números de mulheres agredidas e/ou mortas por pessoas com quem partilham a sua intimidade continua a aumentar; bem como as agressões recorrentes a pessoas naturais de outros países; os maus exemplos que pais, mães e encarregados/as de educação transmitem às suas

crianças que seguem no banco de trás enquanto conduzem; os números de gravidezes na adolescência; enfim, uma série de indicadores nos quais estão envolvidas pessoas que receberam a sua educação no pós 25 de abril. Perante tudo isto, qual deverá ser o papel da Escola?

O poeta brasileiro Thiago de Mello afirma que “quem sabe o quer e onde quer chegar, escolhe o caminho certo e o jeito de caminhar”. Se considerarmos que o destino é marcado por referência ao ponto onde nos encontramos, compreendemos a importância de um diagnóstico inicial, para se definirem estratégias para a caminhada que se aproxima. Considerando o contexto educativo português, mas também o social, o económico e o político, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania surge como um misto das três operacionalizações⁴:

a) apresenta-se como disciplina autónoma nos 2º e 3º Ciclos (Cidadania e Desenvolvimento); no âmbito da autonomia de cada escola, pode ainda ser disciplina autónoma no Ensino Secundário (neste caso sem avaliação sumativa);

b) abordagem interdisciplinar em todos os ciclos e níveis (na educação pré-escolar, em articulação com as orientações curriculares; no 1º ciclo, como componente transversal do currículo, com avaliação autónoma; com abordagem interdisciplinar, no Ensino Secundário, sempre que não exista disciplina autónoma; o mesmo acontecendo nos cursos CEF e nos profissionais, ainda que, nestes casos, a sua operacionalização deva ter, respetivamente, o suporte das disciplinas de Cidadania e Mundo Atual e Área de Integração). É importante clarificar que a existência de uma disciplina autónoma nos 2º e 3º ciclos não isenta as demais da participação ativa na Estratégia de Educação para a Cidadania, tal como veremos mais adiante.

c) temas de cidadania que são desenvolvidos nas diferentes disciplinas e que se articulam com os diferentes domínios plasmados na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

¹ Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, da Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. (2016). *Diário da República: II série, n.º 90*

² European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Publications Office of the European Union, 1–20. doi:https://doi.org/10.2797/396908*

³ European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*

⁴ Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Obtido de http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf*

O conceito-chave que a Escola apresenta é, sem qualquer dúvida, o de Estratégia. Não basta criar uma disciplina nova, ou solicitar aos docentes de algumas disciplinas que trabalhem em articulação para abordar áreas temáticas de Cidadania. Após o diagnóstico inicial e a definição das metas, é necessário escolher o caminho a percorrer, o modo e os meios para o fazer, mas também quem nos acompanhará nesse processo. Sublinha-se, assim, a importância de uma metodologia *whole-school approach*, para a qual todos os elementos da comunidade educativa são convidados e desafiados a intervir. É neste ponto que o papel da Escola é insubstituível, pois nenhuma outra organização consegue ter o mesmo poder de congregar forças em prol de um objetivo comum. Esse poder é tanto maior quanto mais alargada for a intervenção dada às forças vivas da comunidade para participar da elaboração e implementação da estratégia em todas as suas fases, desde a planificação, a preparação, a implementação e a avaliação. Alunos e alunas, famílias, docentes, pessoal não docente, associações de pais, mães e encarregados/as de educação, autarquias, ONG's, fundações, clubes desportivos, grupos Informais de jovens, organizações religiosas, organizações políticas, todos a colaborar para que o caminho seja percorrido de modo eficaz, criando um impacto considerável na educação cidadã dos/as jovens.

Entendida neste sentido, a Estratégia envolve todos os elementos da comunidade educativa, em todos os momentos e em todos os espaços. Não se limita à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, nem ao tempo a ela atribuído, nem ao espaço em que ela decorre. Uma Estratégia apenas poderá ter eficácia quando for conhecida, compreendida e apropriada por todos os elementos que constituem a comunidade. No momento em que nos encontramos, algumas etapas fundamentais deste processo já decorreram com alguma normalidade. Cada Agrupamento/Escola Não Agrupada nomeou um/a coordenador/a da Estratégia de Educação para a Cidadania⁵. Este/a terá encontrado uma equipa que possa apoiar o trabalho, de modo a promover a cooperação entre pares. Esses elementos terão participado em sessões de formação, de acordo com o plano de necessidades identificado, tendo já feito aprovar em Conselho Pedagógico a Estratégia de Escola que estará a ser operacionalizada, de acordo com os quatro grandes objetivos (Ministério da Educação, 2017):

- ◆ Desenvolver competências pessoais e sociais
- ◆ Promover o pensamento crítico
- ◆ Desenvolver competências de participação ativa
- ◆ Desenvolver conhecimentos em áreas não formais

Pretende-se atingir esses objetivos colocando em prática dinâmicas de educação para a cidadania de acordo com 17 domínios (mais um que pode ser dinamizado em função da Escola/Agrupamento de Escolas), que se organizam em três grandes grupos: o primeiro com domínios que deverão ser abordados desde a Educação pré-escolar ao Ensino Secundário (uma vez em cada um dos ciclos e dos níveis, sendo que por nível deveremos entender o Pré-Escolar e o Secundário); o segundo com domínios a abordar no mínimo duas vezes no Ensino Básico; o terceiro com abordam opcional em qualquer ano (entenda-se que a sua abordagem pode ser realizada em qualquer um dos anos, mas nenhum/a aluno/a poderá passar pela Escolaridade Obrigatório sem que aborde algum dos cinco domínios aqui presentes. Importa ainda referir que, apesar da sua inclusão num determinado grupo, cada um dos domínios é independente dos demais. Todavia, esta independência pressupõe ainda a existência de comunicação entre todos, pelo que é possível a sua abordagem isolada ou conjunta, em função das escolhas estratégicas em sede de conselho de turma. Neste órgão, depois de serem escutados/as os/as alunos/as, será desenhado o modelo de intervenção, em articulação com os documentos estratégicos: projeto educativo, plano anual de atividades e estratégia de educação para a cidadania do agrupamento de escolas/escola não agrupada. Importa assim planificar o trabalho a realizar na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, mas também de todas as outras que, apresentando Aprendizagens que se articulam com os Domínios de Cidadania, deverão colaborar entre si. Esta colaboração poderá configurar um projeto comum a toda a toda turma, no qual participarão as disciplinas que promovem a aprendizagem de modo articulado e integrado e não em formatos demasiado estanques e sem comunicação com a realidade escolar, social, pessoal e familiar.

⁵ É muito importante clarificar conceitos, para que não subsistam dúvidas. Ao/à titular desta nova função caberá coordenar todo o trabalho associado à Estratégia de Educação para a Cidadania do seu agrupamento de escolas/escola não agrupada. Dentro desse trabalho está incluído o que se relaciona com a Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, mas não se limita, de modo nenhum, a essa tarefa. Vai muito além da coordenação de uma disciplina, procurando e promovendo o envolvimento de toda a comunidade.

Como já vimos em diversas ocasiões, o ponto de partida terá de ser sempre a análise de necessidades a efetuar na turma/escola/comunidade. Este ponto é inúmeras vezes negligenciado, o que condiciona todos os outros que serão desenvolvidos em seguida. É fundamental reconhecer o papel central que os alunos têm nesta fase, devendo ser-lhes dado espaço para que analisem e reflitam sobre a sua realidade, identificando o problema que lhes parece ser urgente abordar. Qualquer projeto que se inicie a partir das ideias dos/as discentes terá sempre mais facilidade de atingir o sucesso e, mais importante do que isso, proporcionar um impacto alargado no público-alvo, promovendo mudanças fundamentais.

Na sequência dessa análise de necessidades, serão definidos objetivos concretos que procurem ajudar a caminhar na direção correta. Esses objetivos devem estar alinhados com as necessidades identificadas e, quanto mais concretos forem, mais fácil será o desenho de atividades que permitam que sejam atingidos num espaço e num tempo previstos na metodologia do projeto.

Em termos de implementação, será fundamental continuar a dar voz aos alunos, mas também a estabelecer parcerias devidamente enquadradas (não confundir com participações e atividades isoladas, sem uma contextualização ou avaliação). No final, será tempo para proceder à avaliação do projeto no seu todo, envolvendo os/as discentes, mas também os demais elementos parceiros que nele colaboraram. Dessa avaliação do projeto deverão tirar-se conclusões acerca dos impactos que o desenvolvimento do mesmo trouxe para o público-alvo, para a Escola, para a turma e para a comunidade mais alargada.

Um elemento que muitas vezes é negligenciado na Metodologia de Trabalho de Projeto é o da disseminação e da sustentabilidade dos resultados. Os resultados positivos de um projeto não devem ficar circunscritos a quem o desenvolveu, mas é quase um imperativo moral que sejam partilhados com a comunidade e/ou com outros colegas de outras escolas, numa perspetiva de crescimento comum. Essa partilha poderá operacionalizar-se através de apresentações de trabalhos a um público mais alargado, em ambiente mais ou menos formal, dependendo do contexto, mas também através da divulgação de *newsletters*, vídeos, notícias na imprensa local, regional ou nacional ou de outros meios considerados pertinentes, atendendo ao local. Outro elemento que importa referir é o da sustentabilidade: os resultados obtidos pelo desenvolvimento do projeto poderão ser multiplicados e, simultaneamente, garantir que no futuro será dada continuidade, no sentido de integrar a cultura de escola, respondendo positivamente à Estratégia que tinha sido desenvolvida.

De um modo muito sucinto, percorremos um caminho que se iniciou com a definição da Estratégia de Educação para a Cidadania, numa lógica de *whole-school approach*, na qual todos os elementos da comunidade educativa são chamados a intervir, terminando na forma como essa estratégia deve ser operacionalizada com base na metodologia de trabalho de projeto, sugerida na ENEC e no artigo 15º do Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho, dando espaço às/aos alunas/os para que analisem e construam o seu próprio conhecimento, através da visão que cada um/a tem da comunidade em que se encontra inserido/a.

Referências bibliográficas

- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, da Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. (2016). *Diário da República: II série, n.º 90*.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Publications Office of the European Union, 1-20. doi:<https://doi.org/10.2797/396908>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- *How Does Project-Based Learning Work?* (s.d.). Obtido de <https://www.edutopia.org/project-based-learning-guide-implementation>
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Cidadania e desenvolvimento no Agrupamento Escolas da Lousã

Exemplos de práticas antes e durante a pandemia

Anabela Fachada Rosado Correia

Agrupamento de Escolas da Lousã

Coordenadora da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE)

Teresa Maria Dias Pereira Fazendeiro

Agrupamento de Escolas da Lousã

Membro da Equipa da Coordenadora da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE)

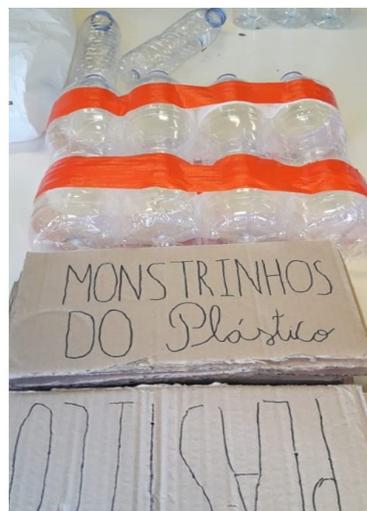
Sílvia Gonçalves Penetra dos Santos

Agrupamento de Escolas da Lousã

Decorrente do previsto na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, documento orientador do trabalho a desenvolver em todos os agrupamentos de escolas do país, e no respeito pelos princípios, valores e áreas de competências enunciados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, cada agrupamento de escolas teve de elaborar a sua Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola. Pretende-se que este documento esclareça e proponha orientações no que se refere à componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento, desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória. No Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL), no final do ano letivo de 2017/18, o trabalho começou pela nomeação de uma coordenadora e pela constituição de uma equipa de trabalho, que incluía docentes dos vários níveis de ensino. Foi esta equipa que, com base em formação, consultas, pesquisas e trabalho, elaborou e implementou a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola. No início do ano letivo de 2018/19, foram definidos quais os domínios a trabalhar em cada ano/ciclo, após consulta e auscultação dos docentes dos vários níveis e ciclos de ensino e, no caso dos 2º e 3º ciclos foram ainda ouvidos os alunos, em assembleias de turma. A Educação para a Cidadania é desenvolvida nos jardins de infância e escolas do agrupamento segundo abordagens complementares: na educação pré-escolar é transversal a todas as áreas e domínios; no 1º ciclo como área curricular transversal; nos 2º e 3º ciclos como disciplina autónoma, com uma organização que começou por ser anual no ano letivo de 2018/19, e que passou a semestral, em 2019/2020, semanalmente, num tempo de cinquenta minutos; no ensino secundário como uma componente do currículo desenvolvida transversalmente, com o contributo das várias disciplinas e componentes de formação.

No AEL, pretende-se que a Educação para a Cidadania seja uma missão de toda a escola, pelo que se procura que a sua implementação siga uma abordagem global, decorrente de práticas sustentadas no tempo, integrada no currículo nas atividades letivas e não letivas, assente em práticas educativas que promovam a inclusão, envolvendo os alunos em metodologias ativas, oferecendo

oportunidades de desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais e apoiando-se no desenvolvimento profissional e contínuo dos docentes. Incentiva-se a utilização de trabalho de projeto, colaborativo e preferencialmente interdisciplinar, consubstanciado nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Apresenta-se, de seguida, um exemplo de operacionalização de um projeto de Cidadania e Desenvolvimento, interdisciplinar e consubstanciado num DAC, que decorreu este ano letivo, presencialmente, antes da pandemia. Na turma A do 8ºano, no âmbito dos Domínios da Educação Ambiental, do Desenvolvimento Sustentável e do Risco, desenvolveu-se o projeto “Nós fazemos a nossa parte! – Monstrinhos”, enquadrado no tema aglutinador da AFC para este ano de escolaridade, “Faz a tua parte!”. Todo o trabalho teve início com uma palestra em que a turma participou com a Coordenadora do Projeto Eco-Escolas. Os discentes revelaram capacidade de trabalhar autonomamente e competências no trabalho colaborativo. Dividindo-se em três grandes grupos – Monstrinhos do Plástico, Monstrinhos do Papel e Outros Monstrinhos – desenvolveram atividades, tais como: pesquisas; recolha de diferentes materiais a reciclar; construção de diferentes recipientes, designados de “monstrinhos”, para recolha de materiais; elaboração de um comunicado lido nas diferentes turmas, divulgando o trabalho desenvolvido e apelando à colaboração de toda a comunidade escolar.



Elaborou-se ainda uma receita da “reação da saponificação”, distribuída pela comunidade escolar, e ter-se-ia igualmente feito um *workshop* de produção de sabões com formas geométricas, a partir de óleos alimentares, o qual iria decorrer no Dia do Agrupamento, o que já não foi possível devido ao período de confinamento. Em várias destas atividades, os alunos envolveram, não apenas os diferentes atores da comunidade escolar, mas também pais e encarregados de educação, na recolha de resíduos de papel, plástico, óleos alimentares usados e computadores usados.

Das Aprendizagens Essenciais a reter, destacaram-se, por exemplo: nas Ciências Naturais, a importância da recolha, tratamento e gestão sustentável de resíduos e a proposta de medidas de redução de riscos e de minimização de danos decorrentes da ação humana; no Português, a elaboração de textos informativos/argumentativos; na Matemática, a resolução de problemas usando ideias geométricas em contextos não matemáticos e avaliando a plausibilidade dos resultados, entre outras, e, em Educação Visual, manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. Gostamos de pensar que contribuímos para metas humanistas, de saber, de aprendizagem e de inclusão, de flexibilidade e sustentabilidade, dando sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os alunos tiveram, com toda a certeza, mais uma possibilidade de se desenvolverem como pessoas e como intervenientes sociais.

Uma vez que, atualmente, Cidadania funciona semestralmente nos 2º e 3º ciclos, e porque o 2º semestre se iniciou a 24 de janeiro, houve turmas em que a maioria das aulas de Cidadania decorreram durante a fase da pandemia, à distância, pelo que se apresenta de seguida uma experiência referente à lecionação desta área nesse regime.

O Agrupamento de Escolas da Lousã, à semelhança dos restantes, estabeleceu um plano claro de Ensino a Distância (E@D), o que permitiu que o trabalho se processasse mais fluida e equilibradamente, embora nunca se tenha assemelhado à eficácia do ensino presencial, que em nada o substitui. Não foi fácil, já que, se de um lado estavam os professores que precisavam de se adequar a novos métodos e ferramentas de ensino, do outro estavam os alunos e pais com outras dificuldades. É aqui que, em Cidadania e Desenvolvimento, surge a colaboração da Academia MyPolis e da Spot Games no desenvolvimento das atividades da disciplina, uma vez que a missão de formar cidadãos com comportamentos e

atitudes de cidadania ativa, capazes de desenvolver competências para responder à complexidade de um mundo “onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano” (Dec. Lei nº55/2018) e com um olhar crítico sobre a sociedade da informação e do conhecimento, de maneira a conseguirem enfrentar o mundo com armas úteis, é uma tarefa de grande responsabilidade. A Academia MyPolis e Spot Games Cidadania vieram tornar a tarefa mais leve, divertida e eficaz. Os alunos trabalham em profundidade os domínios que a Estratégia prevê de uma forma suave, isto é, jogando. Logo que se entrou em confinamento, os técnicos da Spot Games e da MyPolis dedicaram-se a adaptar a um formato digital os jogos que tinham preparado para aplicar presencialmente. Os dois jogos complementam-se na perfeição, têm um design apelativo e são muito intuitivos. No jogo “Spot - Cidadania”, os alunos desenvolvem conhecimentos específicos sobre os domínios de Educação para a Cidadania e, no jogo “MyPolis - Agentes de Cidadania em Casa”, seguem pistas deixadas por uma agente secreta e criam iniciativas para melhorar as suas comunidades escolares, o território ou as práticas de cidadania nas suas casas. É claro que, para que as atividades funcionassem em pleno, foi necessário dar formação primeiro aos professores, munindo-os das ferramentas necessárias para ensinar/formar os alunos de uma forma eficaz e que não “pesa” no dia a dia de professores, isto é, retira carga de trabalho sem prejuízo da eficácia. No final, decorreu, por videoconferência, uma Assembleia Municipal Digital na qual participaram cerca de 86 pessoas, sobretudo alunos, professores, técnicos da MyPolis/Spot Games e elementos da Câmara Municipal. Durante a assembleia, os alunos apresentaram as suas propostas de intervenção na comunidade, no âmbito dos vários domínios trabalhados, sendo as mesmas apreciadas pelos elementos da Câmara Municipal e votadas *online* pelos presentes.

Com a apresentação destas experiências, que efetivamente decorreram no Agrupamento de Escolas da Lousã, esperamos inspirar outros docentes e contribuir para a divulgação de boas práticas no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento.



Autonomia e Flexibilidade Curricular: caminhos para a aprendizagem

Conceição Malhó Gomes

Diretora do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Maria Manuela Almeida

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Coordenadora da Equipa de Articulação, Autonomia e Flexibilidade Curricular

Maria do Carmo Fernandes

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Coordenadora da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE)

Introdução

A redação do presente texto fez-se a muitas mãos, não todas as existentes no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro (AECC), mas a mais do que uma dezena delas, de forma a espelhar algumas das perspetivas que a autonomia e flexibilidade curricular nos trouxe.

Desta forma, dividimos a nossa intervenção em duas partes distintas para que o enquadramento geral fosse feito e posteriormente apresentar o retrato da prática da autonomia e da flexibilidade curricular propriamente dita que se foi instalando entre nós, rodeada de muitas dúvidas, mas sempre com vontade de fazer-se mais e melhor.

Assim, numa primeira parte, descreve-se resumidamente a linha do tempo que se iniciou em maio de 2017, com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e, posteriormente, as práticas implementadas no AECC, no ano letivo de 2018/2019 à luz dos novos diplomas sobre os princípios orientadores do estabelecimento dos currículos dos ensinos básico e secundário e a educação inclusiva.

A segunda parte fala-nos do Plano de Articulação, Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAAFC) do Agrupamento, uma prática já instituída há alguns anos e agora reportada através das docentes coordenadoras da Estratégia de Educação para a Cidadania e da equipa PAAFC.

As conclusões ficam para uma outra oportunidade e terão que nos remeter para uma nova visão da educação, na perspetiva do aluno o qual centra em si todo um potencial de aprendizagens consequentes realizadas à medida das necessidades, ritmos e características de cada um.

A Linha do Tempo

A publicação dos decretos-leis n.ºs 54 e 55, em 6 de julho de 2018, complementadas pelo estipulado nas portarias subsequentes – n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, n.º 226-A/2018, de 7 de agosto e n.º 235/2018, de 23 de agosto – vieram dar letra à necessidade de continuar um projeto piloto, ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de maio, que no ano letivo de 2017/2018 já se tinha iniciado em algumas escolas do país.

Genericamente o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) foi “desenvolvido em regime de experiência pedagógica, por 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas (...) da rede pública e privada de ensino, cujos órgãos de direção/administração e gestão manifestaram interesse e decidiram implementar.” (Cosme. A., 2018.).

No ano letivo de 2018/2019 coube aos restantes Agrupamentos de Escola/Escolas não Agrupadas (AE/E) implementarem a mudança de paradigma que, na realidade, os diplomas impunham. Definições como “autonomia e flexibilidade curricular”, “documentos curriculares”, “domínios de autonomia curricular” e “matrizes curriculares-base” são o ponto de partida para a realização de um trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular; “abordagem multinível”, a que se juntam as medidas a aplicar a todos e cada um dos alunos que delas necessitem, descritas como medidas universais, seletivas e adicionais; “Aprendizagens Essenciais”, “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” apresentados como documentos fundamentais de suporte a aprendizagens e competências a alcançar são agora o garante de um novo rumo que cada comunidade educativa deverá abraçar tendo em conta as suas especificidades e contextos.



E o caminho fez-se desde então, caminhando, com passos cautelosos, com muita análise e discussão nos departamentos curriculares, nos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica, ao nível das lideranças intermédias e sempre com o suporte da direção.

No AECC adotamos dinâmicas pedagógicas ainda mais próximas e centradas no aluno ao colocar especial ênfase no trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado por equipas educativas que acompanharam turmas ou grupos de alunos. Atuamos preventivamente de forma a antecipar o insucesso e abandono escolar, rentabilizamos recursos, adequamos a diversidade às estratégias de ensino e aprendizagem e produzimos informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos criando mecanismos regulares de monitorização. A promoção do envolvimento dos alunos foi, também, uma preocupação no sentido de criar uma maior eficácia na aprendizagem e os instrumentos de planeamento da escola foram sempre o suporte para a mudança e o garante da promoção da qualidade e eficiência educativas.

Este não foi, nem é, um caminho fácil ou seguro. Será sempre trilhado à medida das nossas necessidades e

característica e continuaremos a ser eternos aprendizes na senda da autonomia dos nossos alunos, do exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida e na valorização da escola inclusiva.

Articular, Flexibilizar

Dentro do preconizado no Plano de Articulação, Autonomia e Flexibilidade Curricular do AECC, ano letivo 2019/2020, plano que integra as orientações dos diplomas legais e as dos documentos estruturantes internos em vigor, foi preocupação dos docentes enfatizar a adoção de práticas de trabalho colaborativo significativas e eficazes, para a otimização do currículo, para a promoção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, favoráveis à apropriação, pelo aluno, de uma multiplicidade de saberes e de competências e indispensáveis, numa lógica de cidadania global, ao aprimoramento da sua formação integral, ao aumento, em suma, da qualidade educativa e do sucesso escolar.

O referido plano foi estruturado em torno das três vertentes em que a articulação opera – macro, meso e micro.

Ao nível da vertente macro da articulação (articulação vertical entre os vários níveis de educação e de ensino), que abarca todas aquelas atividades ligadas a projetos pedagógicos e culturais com carácter aglutinador, merecem um destaque especial as atividades do Desporto Escolar, do Projeto de Educação para a Saúde, das Bibliotecas Escolares, as iniciativas de interação desenvolvidas quer no contexto do Plano Anual de Atividades, quer no âmbito dos temas da Estratégia de Educação para a Cidadania da escola (“Direitos Humanos”, “Interculturalidade”, “Desenvolvimento Sustentável”, “Educação Ambiental” e “Saúde”).

Na dimensão meso da articulação, articulação intradepartamental, a conexão estabelecida, incidiu na elaboração de planificações que acautelassem a sequencialidade da lecionação dos conteúdos programáticos de cada disciplina de modo a permitir uma progressão coerente e gradual do conhecimento disciplinar ao longo das várias etapas da aprendizagem, mas também visou e isto para romper com a tradicional cultura individualista da prática docente, fomentar uma metodologia de trabalho colaborativo e conseqüente aferição de dinâmicas profissionais com os pares e resolução concertada de problemas.

Com referência à dimensão micro da articulação, da responsabilidade dos conselhos de ano e dos conselhos de turma, nos anos de escolaridade abrangidos pelo DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime de autonomia e flexibilidade curricular, este tipo de articulação para efeitos do recomendado no dito diploma, foi, com vista ao enriquecimento das aprendizagens essenciais disciplinares e à aquisição e/ou desenvolvimento de capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, delineado em torno de Domínios de Autonomia Curricular (DAC) com temas suficientemente abrangentes, incluídos no património de várias disciplinas e na componente de Cidadania e Desenvolvimento, área de trabalho transversal por excelência, ajustados às características, expectativas, necessidades e aptidões dos alunos e

desenvolvidos, com a realização de atividades que permitissem uma abordagem relacional e integrada e proporcionassem compreensões maiores e aprendizagens mais ativas e eficientes.

Tais domínios, em regra, com temas/conteúdos comuns às turmas do mesmo ano de escolaridade, ainda que, muitas vezes, com produtos finais distintos (exposições de trabalhos de expressão plástica e/ou escrita, visitas de estudo para promover o gosto e a divulgação do património ambiental, geográfico, histórico, cultural, iniciativas solidárias, de intervenção, promotoras do conhecimento científico, da curiosidade intelectual e da criatividade, etc.) foram, de um modo geral, delineados para os primeiro e segundo períodos e a sua planificação, globalmente, cumprida, salvo num ou noutros caso, em que se registou, contudo, a impossibilidade de apresentação do produto final previsto, como consequência, sobretudo, da suspensão do ensino presencial, a partir do dia 16 de março, superiormente decretada, devido ao surto da Covid-19.

Alguns destes projetos (três, no total), com forte cariz interdisciplinar, reveladores de boas práticas implementadas no contexto da Autonomia e Flexibilidade Curricular, tiveram mesmo visibilidade no Encontro “Desafios e Caminhos de Autonomia”, que ocorreu no dia 25 de janeiro de 2020 e cuja entidade promotora foi o Centro de Formação de Agrupamento de Escolas Nova Ágora.

Como nota final, pode-se, globalmente, considerar como muito positivo o trabalho que ao nível dos DAC e Articulação Curricular no seu conjunto se tem vindo a efetuar no AECC, já que, ao criarem oportunidades de se construir dispositivos de aprendizagem integrados, interdisciplinares e pedagogicamente relevantes, têm proporcionado o alargamento e consolidação de saberes, a mobilização de literacias diversas e de múltiplas competências (teóricas e práticas).

Referências bibliográficas

- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho N.º 5909/2017*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Domínios de Autonomia Curricular (DAC): boas práticas

Dina Maria Soares

Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel

Coordenadora da implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular no AERSI

Formadora da DGE em Didáticas Específicas da Música

O processo de operacionalização das opções curriculares pode concretizar-se através dos DAC. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, os DAC são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas”. A operacionalização destes domínios obriga a um trabalho de planificação que permita uma verdadeira integração curricular e promova aprendizagens significativas para todos os alunos, desenvolvendo nestes a autonomia e a criatividade. Para tal, é desejável a adoção de práticas pedagógicas capazes de promover uma maior implicação dos alunos nas aprendizagens a realizar, como sendo a metodologia de projeto, o trabalho prático e experimental e as atividades cooperativas de aprendizagem.

Num quadro de autonomia e flexibilidade curricular, é possível adotar modelos de organização pedagógica que venham alterar progressivamente o modelo escolar tradicional (todos os alunos a aprender no mesmo espaço, ao mesmo tempo, com o mesmo professor e da mesma forma), pondo em prática formas mais eficazes de organizar as escolas para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Estas formas alternativas de organização escolar e curricular passam pela criação de tempos e espaços de aprendizagem nos quais seja possível criar grupos de alunos de dimensão e configuração variáveis, trabalhando de forma e em áreas diferenciadas, de acordo com as necessidades diagnosticadas. Deste modo, é fundamental que os DAC se constituam como metodologia privilegiada para envolver os alunos em atividades significativas e desafiantes.

Boas práticas

1.º Ciclo (1.º ano da experiência)

O Projeto “Ser Cidadão o que é?” foi realizado ao longo do ano, culminando com um produto final, determinado por cada turma do 1.ºano. Todas as áreas foram articuladas na realização do trabalho, que teve como ponto de partida a Cidadania.

O trabalho partiu da leitura dos livros “A ovelhinha preta”, escrito por Elizabeth Shaw, e “As mãos não são para bater”, escrito por Martine Agassi, explorando-se as histórias e a sua ligação ao tema “Ser cidadão”.



E.B. 1 de Trouxemil:
construção da quinta da “Ovelhinha preta”



E.B. 1 de Sargento Mor:
exploração das histórias

5.º ano e 7.ºano

Nos 5º e 7º anos, tomou-se como ponto de partida o Plano Nacional de Leitura (PNL), no âmbito das Metas Curriculares. De acordo com os interesses de cada turma, foi escolhido um livro, tendo este servido de base para todo o trabalho desenvolvido na Oficina de Projeto. Fez-se a leitura inicial do livro, a constituição das equipas, a escolha das ferramentas de trabalho de projeto e a definição do produto final, por turma.

Estratégia

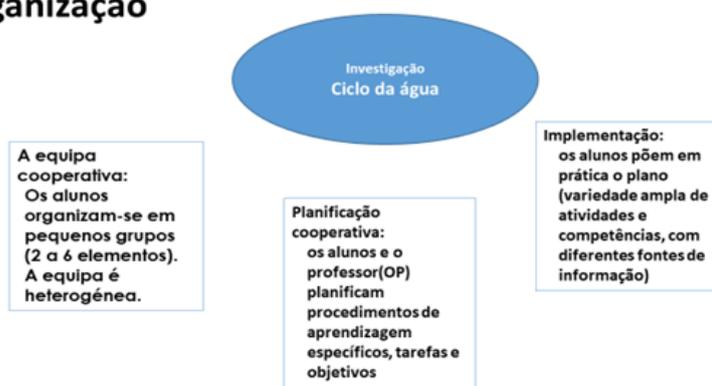
Foram formadas equipas de aprendizagem cooperativa (pontos). Depois de se determinar qual o produto final da turma, cada equipa estabeleceu qual o seu contributo para esse produto, comprometendo-se a, perante a turma, ajudar na sua realização.

Operacionalização

Nas reuniões intercalares do 1.º período, após a apresentação do que cada turma quer realizar, cada professor do Conselho de Turma planificou o seu trabalho (de forma muito sucinta, em documento criado para o efeito), como contributo da disciplina para a concretização do projeto da turma.

O Conselho de Turma planificou ainda a semana de trabalho conjunto, ficando definida nessa reunião a sua organização. O horário da turma, nessa semana, manteve-se. Os alunos apenas foram ajudados, em cada disciplina, na realização e apresentação do trabalho. Esta semana de trabalho conjunto foi a mesma para todos os alunos do 5.º e 7.º ano.

Organização



A semana de trabalho

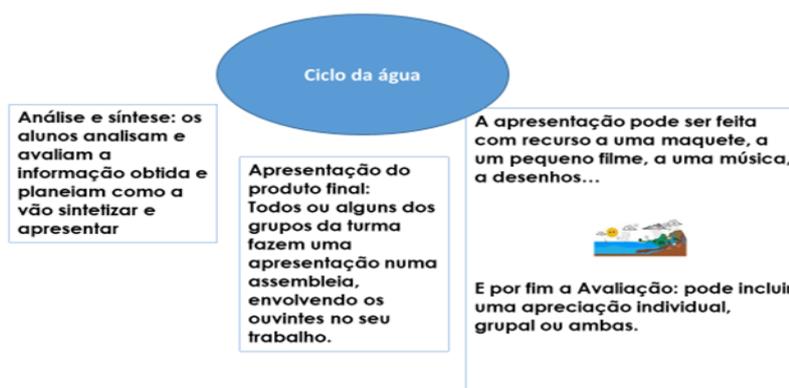
Cada equipa nomeou um chefe de equipa, que se fez acompanhar de um documento de registo. O trabalho desenvolvido por todos ao longo da semana ficou desse modo registado.

O papel dos professores consistiu em ajudar os alunos a concretizar as suas ideias. Por exemplo, a turma que, para a apresentação do livro, optou por um trabalho rítmico para representar uma trovoada obteve a orientação do professor de Música na concretização desse objetivo. Como? Nessa altura, foram trabalhados os instrumentos da sala de aula e as suas potencialidades

sonoras (conceito – o timbre). A partir daí, os alunos exploraram quais os melhores instrumentos e qual o ritmo que deveriam fazer para melhor expressar as suas ideias. O professor de Música não deixou de abordar os conteúdos de 5.º ano, apenas os lecionou quando necessário. Este processo foi igual em todas as disciplinas até ao final da semana.

É importante sublinhar que os conteúdos das disciplinas não deixaram de ser lecionados, apenas foram abordados numa altura diferente, tornando-se mais relevantes. As disciplinas contribuíram, deste modo, para a concretização do projeto final da turma.

Organização



Produto final

Na semana seguinte (já em dezembro), realizou-se uma Assembleia por anos (5.º e 7.º), na qual cada turma apresentou aos colegas o seu produto final (algo relacionado com o livro escolhido nesse período letivo).

Vantagens

As vantagens dos DAC consistem no desenvolvimento da metodologia de trabalho em aprendizagem cooperativa e da metodologia de projeto. As tarefas realizadas permitiram aprofundar o conhecimento sobre um autor, estimular o gosto pela leitura de um livro, bem como desenvolver o espírito

crítico através da discussão do mesmo. Foi desenvolvida a capacidade de pesquisa e a criatividade, sobretudo para a criação de uma apresentação do livro sob outras formas (uma representação, uma música, desenhos, apresentações digitais, entre outras). No final de cada trabalho, cada equipa fez a sua autoavaliação, promovendo-se a capacidade de reflexão e a consciência de si próprio.



Semana de trabalho de uma turma de 5.º ano, realizando um painel na sua sala de aula.

Projeto Criar+

Escola a Tempo Inteiro no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Pedro Cabral Mendes

*Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Universidade de Coimbra – CIDAF
Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação*

Cristina Rebelo Leandro

*Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação
Instituto de Etnomusicologia – Centro de estudos em Música e Dança - INET_MD*

Francisco Campos

Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, IIA, ASSERT

Miguel Fachada

Universidade de Coimbra – CIDAF

Ana Paula Santos

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

Introdução

Este artigo apresenta uma proposta de extensão da escola a tempo inteiro para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Tratando-se de um estudo exploratório, optou-se pela sua concretização numa turma do 6.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste. Partindo da premissa de uma escola para todos, esta experiência educativa acontece numa escola pública, sem custos para os pais ou restrições no acesso ao prolongamento da jornada escolar. Em linha com o que sucede no 1.º CEB, deu-se a possibilidade a todos os pais e alunos desta turma de poder decidir pela frequência das diversas ofertas educativas complementares ao seu currículo. Este aumento do tempo de permanência na escola resolve, em parte, a falta de tempo e de apoio de retaguarda por parte das famílias para acompanhar os seus educandos. Apesar do contributo que a oferta da ocupação plena dos alunos, preconizada neste projeto, possa trazer aos pais enquanto rede social de apoio, o principal objetivo é o de contribuir, através de ofertas complementares nas dimensões académica, artística, cívica e desportiva, para uma formação integral do aluno, por forma a construir uma cultura científica e artística de base humanista (Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação, 2017).

Não menos importante, consequência desta oferta diversificada e gratuita, é a possibilidade de minimizar as assimetrias sociais entre os alunos participantes no projeto.

Cientes de alguns constrangimentos já identificados nas Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º CEB, como a precariedade das condições laborais dos técnicos que as dinamizam e a insuficiente articulação curricular e pedagógica (Fialho, Verdasca, Moreira, et al., 2013), procurou-se mobilizar recursos humanos da escola que partilhassem desta visão holística da educação e se sentissem motivados para embarcar nesta experiência.

Para a concretização deste projeto, o aumento do tempo de permanência na escola apostou no desenvolvimento, de forma lúdica, de competências nas áreas de Português, Matemática e Inglês, em salas de estudo acompanhado e em atividades promotoras da sensibilidade estética (Dança e Teatro), da cidadania ativa e da prática desportiva (Remo, Vela e Canoagem).

Antes de passar a uma descrição mais pormenorizada desta experiência de escola a tempo inteiro e tendo em linha de conta as controvérsias associadas a este conceito, parece importante fazer uma breve reflexão sobre esta temática.

Escola a Tempo Inteiro

Alguns autores consideram que a relação positiva entre o aumento do tempo de instrução e o aproveitamento escolar foi especialmente significativa para alunos oriundos de contextos familiares de baixos níveis de escolaridade e de alunos da segunda geração de emigrantes (Fairbman & Kaplan, 2005; Lavy, 2010; Patall, Cooper, & Batts, 2010). No intuito de fazer face a esta desigualdade de oportunidades, na América Latina e Central tem-se assistido nos últimos anos, a uma aposta no prolongamento do tempo de permanência diário na escola, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem (escola a tempo inteiro). Fica implícito, nesta aposta, que o tempo suplementar das crianças na escola deve ser preenchido com oficinas curriculares, de forma a promover uma educação mais holística e o desenvolvimento de competências a longo prazo.

A importância do aumento do tempo de instrução não reúne, contudo, um amplo consenso na literatura da especialidade. Cuban (2008) e Gimeno (2009) por exemplo, destacam-se nas críticas que fazem ao alargamento da jornada escolar (escola a tempo inteiro), sublinhando que há pouca ou nenhuma relação comprovada entre o tempo de permanência na escola e os resultados académicos. Paro (2009) alerta ainda para o perigo da extensão do tempo escolar funcionar numa lógica de replicação do trabalho pedagógico e, deste modo, apenas multiplicar os problemas já existentes. Woessmann (2010) analisou 16 províncias alemãs e concluiu que o tempo de instrução não tem influência no desempenho académico dos alunos. A OCDE (2014) refere que os 10 países com mais tempo de instrução obtiveram resultados bem mais modestos a Matemática no PISA, comparativamente com os 10 países com menos tempo de instrução. Ainda de acordo com a mesma organização,

mais importante do que o tempo total de instrução, será o modo como o mesmo é investido nos conteúdos curriculares.

Em linha com o descrito, será um equívoco pensar-se que basta estender a jornada letiva diária para se assegurar uma educação integral do aluno. De facto, um projeto de escola a tempo inteiro deve consubstanciar-se numa política pública, para todos, com princípios pedagógicos, onde o ensino do Português e de Matemática não está fracionado da educação social e emocional, bem como da formação para a cidadania (Gadotti, 2009; Galian & Sampaio, 2012). Deste modo, deseja-se que a “escola a tempo inteiro” favoreça uma educação de qualidade, uma educação integral que torne possível reinventar a escola a partir de um currículo diferenciado, com professores preparados e que dinamizem com os alunos alternativas de atividades para sua formação humana.

Projeto Criar+

O Projeto Criar+ consistiu numa experiência educativa a tempo inteiro, com uma jornada diária das 8h30 às 17h10 e que funcionou numa turma do 6.º ano de escolaridade. Foram alocados 8 tempos de formação complementar aos 32 tempos previstos na matriz curricular do 6.º ano, perfazendo 40 tempos de instrução. Este projeto estruturou-se em três eixos de intervenção: a) académico; b) artístico; e, c) desportivo. Relativamente ao eixo académico, operou em três oficinas – Escrita Criativa, PlayMaths e Inglês + – e três tempos de Sala de Estudo (cf. Quadro 1). No âmbito do eixo das práticas artísticas foram dinamizadas as oficinas de Dança Criativa e de Teatro e no eixo desportivo as práticas náuticas de Remo, Vela e Canoagem.

Quadro 1. Horário da turma em escola a tempo inteiro no âmbito do Projeto Criar+

Horário	2.ºf	3.ºf	4.ºf	5.ºf	6.ºf
08h30-09h15	Matemática	História GP	Português	Português	Ed Musical
09h15-10h00	Matemática	História GP	Português	Português	Ed Musical
10h20-11h05	Português	Ed Física	Ciências Naturais	Inglês	Matemática
11h05-11h50	Português	Ed Física	Ciências Naturais	Inglês	Matemática
12h00-12h45	Ed Tecnológica	Ed Cívica	Matemática	História GP	Ciências Naturais
12h45-13h30	Ed Tecnológica	Inglês	Matemática	Almoço	Ed Física
14h00-14h45	Almoço	Almoço	Almoço	Ed Visual	Almoço
14h45-15h30	Teatro e Dança	AE Português Vs Escrita Criativa	D Náuticos	Ed Visual	AE Matemática Vs PlayMaths
15h40-16h25	Teatro e Dança	AE Português Vs Escrita Criativa	D Náuticos	AE Inglês Inglês +	AE Matemática Vs PlayMaths
16h25-17h10	D Náuticos	Sala de Estudo Vs Design Mult	D Náuticos	Sala de Estudo	Sala de Estudo

A implementação do projeto procurou dar resposta a dois objetivos: a) avaliar o impacto do programa nos alunos participantes; e b) conhecer as perceções dos alunos, encarregados de educação (EE) e professores sobre o projeto.

Com a implementação deste projeto visou-se ainda sensibilizar a comunidade educativa e científica para a importância da formação integral do aluno, nas suas dimensões académicas, artísticas, desportivas e humanas.

Plano de Intervenção do Projeto

A frequência das oficinas previstas no eixo académico foi negociada com os alunos e respetivos Encarregados de Educação, tendo por base o nível de desempenho dos primeiros. A participação nestas oficinas destinou-se aos alunos que não estiveram propostos para aulas de apoio ao estudo (Português, Matemática e Inglês). Quanto às salas de estudo, estas foram frequentadas pela maioria dos alunos.

Na oficina de Playmaths, o professor dinamizador procurou contextualizar o ensino da Matemática, socorrendo-se de situações práticas do dia-a-dia e de atividades lúdicas para a abordagem dos conteúdos programáticos. Este professor articulou-se com o colega que lecionava a disciplina de Matemática, dando continuidade ao trabalho desenvolvido neste contexto curricular.

A oficina de Inglês + deu primazia à realização dos trabalhos de casa propostos pela professora de Inglês, funcionando como um espaço de extensão desta disciplina. À semelhança do reportado na oficina de playmaths, também nesta houve a necessária articulação entre a professora da disciplina e da oficina de Inglês+.

Nas três salas de estudo, os alunos realizaram preferencialmente os trabalhos de casa e esclarecimento de dúvidas. Ainda neste âmbito, os alunos foram instruídos a organizar e periodizar o seu tempo de estudo.

No que concerne ao eixo artístico, as oficinas de Dança Criativa e de Teatro articularam-se com a oficina de Escrita Criativa e as áreas disciplinares de Educação Cívica, Educação Visual e Educação Tecnológica. A partir do conto de Afonso Cruz (2016), «Déjeuner sur l'herbe com alguém

a afogar-se», que aborda a problemática da crise dos refugiados no espaço europeu, os alunos que frequentaram a oficina de Escrita Criativa reescreveram o texto dramático para uma composição artística. Este trabalho integrado explorou jogos dramáticos e de movimento e foi apresentado à comunidade educativa no dia 13 de junho de 2019, encerrando assim este projeto interdisciplinar.

A convergência da Dança, do Teatro, da Escrita Criativa, da Música e da Expressão Plástica, assim como as iniciativas à volta da situação dos refugiados permitiram que os alunos se consciencializassem sobre o perigo da indiferença perante este drama humanitário. Para que a construção das personagens tivesse uma base de suporte e fosse possível “o colocar-se no lugar do outro” foram desenvolvidas várias iniciativas com a comunidade: a) no dia 28 de janeiro de 2019 assinalou-se o dia do holocausto com um momento artístico protagonizado pelos alunos; b) um convívio multicultural com alunos de diferentes nacionalidades que frequentam as escolas de Penela e de Miranda do Corvo, sendo que alguns destes alunos são refugiados. Este evento, “A escola como espaço multicultural”, realizou-se no dia 3 de abril de 2019; e c) Diário de Sofia, ação de sensibilização sobre os refugiados que foi dinamizada pela atriz Sofia Lobo que faz trabalho de voluntariado em campos de refugiados na Grécia.

O eixo desportivo teve como principal propósito proporcionar a todos os alunos participantes neste projeto uma formação desportiva nos desportos náuticos de remo, vela e canoagem. Por seu lado, fez-se a convergência desta prática desportiva com o projeto da UNESCO do agrupamento, conferindo-lhe uma matriz social e ambiental. A deslocação dos alunos da Escola Básica 2,3 Inês de Castro para o Centro de Formação Desportiva do Agrupamento Coimbra Oeste (AECO), onde decorreu a prática dos desportos náuticos, fez-se de uma forma autónoma e sempre de transportes públicos.

Método

Amostra

Participaram no estudo 20 alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade no ano letivo 2018/19 (9 rapazes e 11 raparigas; $11.2 \pm 0,68$ anos de idade), 5 Encarregados de Educação dos referidos alunos (42.6 ± 4.54 anos de idade) e 2 professores (60 ± 4 anos de idade) desses alunos. No entanto, as entrevistas foram apenas aplicadas a 13 intervenientes (6 alunos, 5 Encarregados de Educação e 2 professores).

Instrumentos de medida

A avaliação da eficácia do projeto suportou-se numa abordagem qualitativa, onde se recolheu as opiniões de alunos, dos Encarregados de Educação e dos professores através de entrevistas semiestruturadas.

Entrevistas semiestruturadas

Para codificação da informação recolhida pelas entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008), através do software QSR NVIVO (Versão 9).

A validade foi assegurada através do cumprimento das etapas recomendadas na literatura para realização de trabalhos congêneres, recorrendo à revisão por experts (validade de conteúdo), conforme descrito e sugerido por Litwin (1995).

Procedimentos adotados e aspetos formais e éticos

O processo de recolha de dados decorreu na Escola Básica 2,3 Inês de Castro, de forma individual com os alunos, encarregados de educação e professores. Cada participante manifestou a sua aceitação em participar na referida investigação, assinando o respetivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os Encarregados de Educação assinaram um consentimento informado no início do ano letivo, aceitando que o seu educando participasse no projeto em estudo.

As recolhas de informação foram realizadas nos períodos de 17 a 20 de junho de 2019, após a participação dos alunos na escola a tempo inteiro, Projeto Criar+, que decorreu de setembro de 2018 a junho de 2019.

Este Projeto foi submetido a parecer ético e pedagógico pelo Conselho Pedagógico do AECO em maio de 2018. O referido órgão aprovou o seu funcionamento em julho de 2018 e com efeitos práticos no ano letivo de 2018/19.

Resultados e Discussão

Na tabela 1 apresentam-se todas as unidades de registo (UT=812) codificadas para cada uma das diferentes práticas. Por categoria de interveniente, 353 (43.4%) resultaram das entrevistas aplicadas aos 6 alunos, 297 (36.5%) aos 5 Encarregados de Educação e 162 (19.9%) aos 2 professores.

	Valoração negativa (UT/%)	Valoração positiva (UT/%)	Total (UT)
<i>Projeto (geral)</i>	68 (22,4%)	236 (77,6%)	304
<i>Divisão da turma</i>	37 (42,0%)	51 (58,0%)	88
<i>Atividade solidária</i>	6 (5,5%)	103 (94,5%)	109
<i>Oficina de Escrita Criativa</i>	0	55 (100%)	55
<i>Oficina de PlayMaths</i>	2 (12,5%)	14 (87,5%)	16
<i>Oficina de Inglês+</i>	1 (100%)	0	1
<i>Sala de Estudo</i>	0	20 (100%)	20
<i>Oficina de Dança</i>	2 (10,5%)	17 (89,5%)	19
<i>Oficina de Teatro</i>	17 (32,1%)	36 (67,9%)	53
<i>Desportos Náuticos</i>	0	85 (100%)	85
<i>Diário de bordo</i>	5 (8,1%)	57 (91,9%)	62
<i>totais</i>	138 (17,0%)	674 (83,0%)	812 (100%)

O Projeto de escola a tempo inteiro colheu, de um modo geral, aceitação por parte dos três intervenientes no processo educativo. Os alunos enaltecem sobretudo as oportunidades de conteúdo, valorizando as atividades que potenciaram o desafio, a criatividade, a autonomia e a expressividade. Contudo, desapreciaram a mera extensão de práticas curriculares diretivas e instrutivistas numa ou outra oferta complementar do projeto. Os Encarregados de Educação manifestaram o seu apreço pelo valor ocupacional do projeto e pelo impacto que teve

na relação escola/professores/ alunos. No entanto, também clarificam que “esta escola” exige mais tempo de permanência do aluno e daí a urgência de um ensino menos diretivo e mais dinâmico nas disciplinas do currículo. Por seu turno, os professores sublinharam a relevância deste projeto para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, mas igualmente alertam para a necessidade de uma abordagem diferente das aprendizagens curriculares, menos expositiva e mais empática e inovadora.

As percepções dos três intervenientes “sintonizaram-se” na valoração que atribuíram ao relacionamento pessoal entre pares e a atividades que enfatizem uma maior consciencialização social.

A convergência que se verificou neste projeto de escola a tempo inteiro, entre a cognição e a educação artística, social e desportiva, procurou promover o maior desígnio da escola, uma formação promotora de um desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos, multicultural e universal (UNESCO, 2016). Em contraponto, o acréscimo do tempo de permanência na escola terá de fazer-se acompanhar por uma mudança no ensino das práticas educativas no currículo formal.

Perspetivas futuras

Esta experiência educativa de escola a tempo inteiro para o 6.º ano de escolaridade poderia ser estendida a mais turmas do 2.º CEB, mas com algumas adaptações. Tendo por base nos testemunhos dos alunos, encarregados de educação e professores, seria desejável que o ensino se centrasse mais no aluno, adotando-se estratégias como a metodologia por projeto, a

contextualização do ensino, a aprendizagem colaborativa, a aula invertida, a gamificação do ensino, entre outras. A concretização deste tipo de práticas construtivistas exigirá professores comprometidos e motivados para este tipo de dinâmica de trabalho. Aliada a esta receptividade e interesse por práticas de ensino mais criativas e desafiadoras, seria igualmente relevante que estes professores beneficiassem previamente de formação especializada nesta área da pedagogia.

Um outro aspeto a adequar no projeto de escola a tempo inteiro prende-se com a reconfiguração temporal da jornada escolar. Os alunos necessitam de uma relação equilibrada entre a aprendizagem e uma “distração movimentada”, ou seja, intervalar o tempo para aprender com momentos informais de relacionamento entre pares. Por mais desafiantes que sejam as aprendizagens cognitivas, artísticas e desportivas, o aluno também precisa de mais “tempo livre” dentro do espaço escolar e de poder decidir o que fazer com ele.

Referências bibliográficas:

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Cruz, A. (2016). *Déjeuner sur l'Herbe com Alguém a Afogar-se*. In J. Fanha, (Org), *Uma Terra prometida – Contos sobre refugiados* (pp. 9-16). Lisboa: Zero a Oito.
- Cuban, L. (2008). *The perennial reform: Fixing school time*. *Phi Delta Kappan*, 90, 240-250.
- Fairbman, D., & Kaplan, C. (2005). *Time for a chance: The promise of extended-time schools for promoting student achievement*. Boston, Ma.: Massachussets education 2020.
- Fialho, I., Verdasca, J., Moreira, L., Chaleta, E., Grácio, L., Magalhães, O., ... Tobias, A. (2013). *Avaliação externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: Inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Galian, C., & Sampaio, M. (2012). *Educação em tempo integral: Implicações para o currículo da escola básica*. *Currículo sem Fronteiras*, 12, 403-422.
- Gimeno, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Lavy, V. (2015). *Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries*. *The Economic Journal*, 125, 588, F397-F424. <https://doi.org/10.1111/eoj.12233>
- Litwin, M. (1995). *The survey kit: How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martins, G. d., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. C. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.
- OECD (2014). *Indicator D1: How much time do students spend in the classroom? In Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Consultado em 14/05/2016 <http://dx.doi.org/10.1787/888933119530>
- Paro, V. H. (2009). *A escola pública de tempo integral: Universalização do ensino e problemas sociais*. *Cadernos de Pesquisa*, 29, 86-99.
- Patall, E., Cooper, H., & Batts, A. (2010). *Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009)*. *Review of Educational Research*, 80, 401-436.
- UNESCO (2016). *Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Woessmann, L. (2010). *Institutional determinants of school efficiency and equity: German states as a microcosm for OECD countries*. *Journal of Economics and Statistics*, 230(2), 234-270. doi: 10.1515/jbnst-2010-0206.

Desenho universal para a aprendizagem

Planeamento intencional, proativo e flexível

Filomena Leitão

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

Passados dois anos da publicação de novos e importantes normativos legais que vieram reorientar as escolas para novas dinâmicas de ensinar e aprender, constata-se que o caminho percorrido é ainda pouco significativo em muitas escolas. Se umas encontraram na legislação o suporte para a inovação que já tinham empreendido, outras sentiram-se confusas, pessimistas e resistentes à mudança.

Se analisarmos, com alguma acuidade, os normativos legais do nosso sistema educativo, verificamos que eles se complementam, numa lógica coerente, visando a implementação efetiva de uma escolaridade obrigatória, encarando essa obrigatoriedade como um direito de sucesso educativo de todos os alunos, independentemente da sua condição.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) constitui um referencial essencial para toda a ação educativa, sob o qual derivam todos os restantes normativos: o Decreto-lei nº55/2018 de 6 de julho, que implementa a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e permite “A apropriação plena da autonomia curricular, (...) materializando-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola”, adequando o currículo a contextos específicos e às necessidades dos alunos e promovendo aprendizagens de qualidade para todos; o Despacho n.º 6944-A/2018, que legitima as Aprendizagens Essenciais (AE), que constituem uma base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender, as quais assentam numa tríade de elementos — conhecimentos, capacidades e atitudes; a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), transversal a todas as disciplinas, confere o caráter humanista e de formação integral dos alunos, enquanto pessoas e cidadãos; finalmente, e não de menor importância, o Decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho, que elenca um conjunto de normas e princípios que efetivam a educação inclusiva, garantindo o acesso, envolvimento e participação de todos os alunos.

Se todos estes normativos assumem um compromisso com a inclusão de todos os alunos, é pertinente pensar em como a efetivar. É aqui que, de forma assumida, se insere o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Intervenção Multinível (referida nos normativos legais).

A abordagem sistémica do DUA, enquanto recurso facilitador da implementação dos diversos referenciais (PASEO, AE, ENEC e AFC) é fulcral para compreender a coerência entre os mesmos e as implicações destes nas práticas pedagógicas. Conceitos como “flexibilidade curricular”, “diferenciação pedagógica” (“conteúdos”, “processos”, “produtos” e “ambientes de aprendizagem”), “personalização”, “equidade” e “colaboração” conjugam-se num todo coerente que permite uma real inclusão de todos os alunos, uma vez que promove/assegura o envolvimento e a participação dos mesmos no seu processo de aprendizagem. Assistimos à chamada “inclusão de 2ª geração” – efetivar o envolvimento e participação de todos os alunos.

Compreender a origem (princípio de desenho universal aplicado à arquitetura, assegurando a acesso a variados espaços físicos, por todos, independentemente da sua condição) e as fontes (neurociências: redes neuronais – como aprende o cérebro), que fundamentam o DUA, é essencial para perceber o quão importante (e mesmo determinante) é o conhecimento individual dos alunos, para que a conceção e planeamento das atividades assegure aprendizagens efetivas e gratificantes. Neste conhecimento efetivo do aluno, o contributo da psicologia cognitiva (Bruner, Vigotsky, Bloom, Piaget) é essencial, uma vez que nos permite criar as necessárias condições de aprendizagem (o que aprender, como aprender e como manter o foco na aprendizagem). As novas tecnologias assumem também grande relevância na aplicação do DUA, quer enquanto uma metodologia assistiva, quer enquanto recurso facilitador do acesso à informação e à elaboração de produtos de aprendizagem.

Conhecer e compreender os princípios do DUA – rede afetiva (o porquê da aprendizagem), rede de reconhecimento (o quê da aprendizagem) e rede estratégica (o como da aprendizagem), é fundamental para que, ao planejarmos atividades (aprendizagens), as mesmas contemplem: múltiplos meios de envolvimento (e autorregulação), garantido uma motivação constante; múltiplos meios de apresentação/representação, permitindo que todos os alunos acedam à informação; e múltiplos meios de ação e expressão, de acordo com as formas/meios que melhor ofereçam, ao aluno, oportunidades para evidenciar/demonstrar os seus produtos de aprendizagem.

O DUA, enquanto referencial para a planificação dos conteúdos curriculares (atividades), constitui um recurso pedagógico, o qual, quando assumido pelos professores, determina a constituição de equipas educativas que, de uma forma consistente e continuada, planificam atividades de carácter multidisciplinar (e mesmo transdisciplinar), dando sentido às aprendizagens e levando a índices de envolvimento e motivação superiores, por parte dos alunos.

Ao conceber múltiplos meios de motivação (e autorregulação), de apresentação e de expressão/ação, as planificações, segundo o DUA, além de contemplarem uma grande diversidade de metodologias, permitem a implementação de “medidas universais e seletivas – diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e adaptações curriculares não significativas”, convocando, para tal, outros intervenientes (psicólogo, terapeutas, professor de Educação Especial), principalmente, na planificação (respeitando o princípio da intervenção multinível e intervenção mínima), mas também (e sempre que necessário) no desenvolvimento das atividades, de forma a permitir a todos os alunos o desenvolvimento máximo do seu potencial de aprendizagem.

Quando transpomos os princípios do DUA para a prática pedagógica, constatamos que os mesmos implicam várias dimensões:

- ◆ O conhecimento integral do aluno – o seu “estilo de aprendizagem”;
- ◆ As competências prévias que possui (avaliação diagnóstica);
- ◆ E a partir destes dados, mobilizar:
 - ⇒ A variedade de métodos a utilizar para envolver e promover capacidades de monitorização das aprendizagens;
 - ⇒ O uso de variedade de meios e métodos de apresentar a informação e os conteúdos;
 - ⇒ A disponibilização de diversos meios e recursos para os alunos demonstrarem o que aprenderam.

Esta mudança de paradigma, do que é ensinar e aprender, implica centrar o processo no aluno, promovendo a sua autonomia e sentido crítico, de forma a que seja ele o principal protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo atividades e monitorizando o processo, apropriando-se assim, e de forma consciente, de novos conhecimentos.

Assumir a rutura com os modelos tradicionais de ensino, obriga a que todas as estruturas da escola (começando pela gestão) assumam um compromisso com a mudança, partindo duma avaliação crítica das suas “forças” e das suas “fragilidades” e, a partir daí, construam modelos pedagógicos que respondam à diversidade dos alunos, promovendo a maximização das suas capacidades, constituindo, para tal, equipas educativas que reflitam, analisem e planifiquem os conteúdos curriculares assentes nas realidades dos alunos, garantindo aprendizagens efetivas para todos.

Metodologias, como projetos, cenários/oficinas/laboratórios de aprendizagem, em que os alunos assumem um papel essencial, quer na construção, quer no desenvolvimento e avaliação das aprendizagens, serão instrumentos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento curricular, transformando os contextos escolares em efetivas comunidades educativas – todos aprendem e todos ensinam.

Dificuldades como o elevado número de alunos por turma, o número de turmas/alunos (nos 2º,3º ciclos e secundário), a não assunção de todos os professores de modelos pedagógicos consentâneos com uma verdadeira

educação inclusiva e, ainda, a falta de formação (generalizada) dos professores, constituem enormes barreiras à aplicação dos princípios do DUA. No entanto, sempre que os professores ousam arriscar, sair da sua zona de conforto, de forma colaborativa, percebem que as mudanças são gratificantes e operam, progressivamente, aprendizagens efetivas nos alunos. Este processo tem um efeito multiplicador, levando à criação de equipas educativas que, de forma cooperativa, constroem “cenários de aprendizagem”, onde professores e alunos atuam extremamente motivados.

Referências bibliográficas:

- Alves, M., Ribeiro, J.& Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): contributo para uma escola de todos, *Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146, (ISSN:1647-3582)
- CAST (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.
- Johnstone, C. (2014). Acesso à Escola e ao Ambiente de Aprendizagem II – Ambiente Físico, Informação e Comunicação. Webinar 11 – Brochura Técnica Auxiliar. Acedido em 16 de JULHO de 2020 em: <http://docplayer.com.br/69245912-Brochura-tecnica-auxiliar.html>
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30. doi:10.3200/PSFL.52.2.21-30
- Nunes, Clarisse & Madureira, Isabel. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas. Vol. 5, n.2: pp. 126 - 143.
- Pereira, Filomena (Coord.) (2018). Para Uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática, Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).



A abordagem multinível: processos de monitorização

Graça Magro

Agrupamento de Escolas da Lousã
Membro da Direção do Agrupamento de Escolas da Lousã

Jorge Rocha

Agrupamento de Escolas da Lousã
Membro da Direção do Agrupamento de Escolas da Lousã

No quadro das políticas educativas atuais a escola deve orientar necessariamente a sua visão para a mudança, implicando decisões ao nível da organização e gestão curricular, avaliação, metodologias e estratégias a implementar na prática pedagógica, tendo por base o referencial do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória¹, cuja “(...) abrangência respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social”.

O regime jurídico do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho é, declaradamente, um motor de mudança para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, invocando práticas inclusivas penetrantes, o que implica, necessariamente, uma mudança de paradigma sustentada em princípios e opções metodológicas desafiantes.

Ao posicionar-se na abordagem multinível, a escola deve identificar, precocemente, as dificuldades de aprendizagem e questões de natureza comportamental e intervir, mobilizando respostas de alta qualidade e de validade científica, num contínuo sistema de monitorização.

Integrando na sua essência determinados pressupostos, esse modelo afasta-se dos pontos críticos de instrumentos e procedimentos, sustentados em critérios de análise de discrepância e categorizações, sendo as suas consequências sobejamente identificadas por quem está por dentro do sistema educativo e, em particular, da Educação Especial.

Facilmente se depreende que, na implementação desse modelo de intervenção, torna-se fundamental concretizar o desenvolvimento de redes de apoio, que envolve a coordenação de pessoas e de equipas que se apoiam uns aos outros, através de conexões formais e informais, promovendo reflexões, processos de trabalho, coordenação interna e mudanças de procedimentos. Por outro lado, não será possível concretizar este desafio sem uma clara noção de liderança partilhada, um plano de

formação, abrangente e contínuo, bem como um plano estratégico apoiado por instrumentos executores, com indicadores precisos, capazes de nortear a escola na análise das suas condições de ensino e de aprendizagem e da qualidade, eficácia e adequabilidade da intervenção, para responder ao grande capital desse modelo: o nível das medidas universais.

Uma ação preventiva e proativa ao nível da intervenção universal, assente em práticas comprovadamente eficazes, deixa antever taxas de sucesso, ainda que no nível universal possam emergir rastreios, pois, apesar da eficácia da intervenção, poderão existir alunos que não conseguem suprir as suas dificuldades, tendo passado por um processo sistemático de avaliação e de monitorização.

A adoção de processos de monitorização reveste-se de alguma complexidade, exigência e rigor. Mas, se pensarmos que é a partir desse processo que podemos aferir áreas de melhoria e planificar a intervenção, então o esforço imputado trará resultados promissores.

“Processos de monitorização” surgiu como temática de um dos painéis da ação de formação “Desafios e Caminhos de Autonomia”, promovida pelo CFAE Nova Ágora. Foi um momento de partilha de saberes e experiências, possibilitando aos diferentes participantes uma melhor compreensão do modelo conceptual de abordagem multinível, salientando-se, na prática, a importância de uma intervenção baseada em evidências e a necessidade de uma monitorização sistemática.

Ainda que escolas tenham desenvolvido formas de monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sentimos que todo esse trabalho seria mais efetivo se fosse apoiado por sistemas de informação adequados que facilitassem uma monitorização regular e um acompanhamento da eficácia das medidas, tendo por base áreas de melhoria.

¹ Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). *Diário da República*: II série, n.º 143.

Metodologias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos

Helena Lopes

Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo

Representante do Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas

No atual contexto da implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a necessidade de formação em metodologias de ensino e aprendizagem promotoras de um papel ativo dos alunos torna-se premente. O artigo 21º do referido decreto-lei estabelece as dinâmicas pedagógicas consideradas fundamentais para a realização das aprendizagens por parte dos alunos, aí se sublinhando, para além do trabalho de natureza interdisciplinar e do trabalho em equipas educativas, a “adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem.” Salienta-se ainda a importância das estratégias para o desenvolvimento de “aprendizagens de qualidade”, destacando-se igualmente a pertinência da avaliação da intencionalidade e impacto destas. No mesmo artigo, destaca-se também o envolvimento dos alunos, através de uma metodologia de integração das aprendizagens, a qual permita o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade. Ou seja, privilegia-se o papel ativo dos alunos nas dinâmicas pedagógicas, promovendo-se aprendizagens ativas que contribuam para o desenvolvimento das competências descritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Deste modo, as metodologias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos não são mais do que metodologias ativas que permitem aos alunos realizar aprendizagens de qualidade. Do ponto de vista dos professores, trata-se de selecionar estratégias pedagógicas e atividades que sejam, para além de integradoras, impulsionadoras dessa dinâmica. A abordagem do ensino e da aprendizagem não mais se centra nos professores enquanto transmissores de conhecimento. Pelo contrário, o foco recai sobre os

processos e a sua interatividade. A atenção dos professores incide sobre o cuidado planeamento e preparação de atividades que permitam aprender, com estratégias e recursos diversificados, bem como sobre o feedback que necessariamente se dá aos alunos, possibilitando que estes se tornem mais participativos, colaborativos, cooperantes, autónomos, responsáveis, com espírito crítico e, ainda, criativos. A relação pedagógica entre professores e alunos evidencia-se, neste contexto, como uma relação de interdependência baseada no respeito mútuo, sendo que todos os intervenientes refletem sobre os processos de ensino e aprendizagem em curso.

A diversificação das metodologias, estratégias e atividades fomenta o papel ativo dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de múltiplas competências e múltiplas literacias. A sua adequação depende sobretudo do contexto, o qual pode, também ele, ser diverso (disciplinar ou interdisciplinar, de sala de aula ou extra aula, presencial ou a distância, tradicional ou inovador, tecnológico ou não tecnológico, entre outros). Do ponto de vista didático e pedagógico, é importante reconhecer a adaptabilidade das estratégias e das atividades aos contextos diferenciados, selecionando-se aquelas que melhor se adaptam às necessidades dos mesmos. A boa escolha deve, portanto, favorecer como critério primordial a realização de aprendizagens em contexto, e não os recursos utilizados. Algumas práticas pedagógicas destacam-se precisamente pela interatividade que lhes subjaz, como nos exemplos que se seguem.

Sala de aula invertida

Esta metodologia ativa pressupõe uma inversão dos momentos de exposição em aula e dos momentos de realização de trabalhos em casa. Isto é, uma inversão do modelo tradicional de ensino. Através desta metodologia, a leitura e a reflexão sobre os diferentes conteúdos antecede a própria aula. Através de materiais diversificados, sobretudo em suporte vídeo, os alunos preparam-se para a aula. Esta, por sua vez, passa a ser mais interativa, dedicada a exercícios de natureza mais prática, a discussões em pequenos grupos e em grande grupo, a tarefas de resolução de problemas ou tarefas de trabalho colaborativo, que exigem uma maior interação social entre pares e uma maior responsabilização dos alunos, impelidos a ser mais ativos.

Esta metodologia requer uma boa dose de preparação por parte dos professores e algum trabalho adicional por parte dos alunos. Sem a motivação e o compromisso destes, as atividades realizadas em aula não produzirão o resultado esperado relativamente às aprendizagens. Outro aspeto relevante é o facto de esta metodologia depender muito do uso de tecnologia, nomeadamente para a produção de conteúdos digitais por parte dos professores e para o visionamento dos mesmos por parte dos alunos. Tal, em alguns contextos, poderá traduzir-se na sua ineficácia, já que poderá gerar desigualdades entre os alunos com diferentes garantias de acesso aos materiais digitais. Globalmente, porém, e se ultrapassada esta condicionante, esta metodologia surge como facilitadora da mudança do papel desempenhado por professores e alunos.

Aprendizagem baseada na resolução de problemas

A aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) tem como princípio o trabalho de grupo para resolver um determinado problema. O problema é primeiramente apresentado aos alunos e as aprendizagens resultam do processo de resolução do mesmo. Os alunos analisam o problema, refletem sobre o que já conhecem acerca desse assunto e determinam o que é necessário aprender para a sua resolução (o que pesquisar, como e em que fontes), partilham entre si o conhecimento e propõem uma resolução, trabalhando de forma colaborativa na sua apresentação ao grupo-turma.

Esta metodologia promove a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de pesquisar, sistematizar, gerir e analisar informação, bem como a capacidade de comunicação oral e escrita, incluindo a capacidade de interação. Durante o processo, os alunos desenvolvem igualmente o seu espírito crítico, a sua criatividade e a capacidade de tomar decisões.

Ainda que muito associada às áreas mais científicas, através da resolução criativa de problemas, há muito em prática em disciplinas como a Matemática ou a Física e Química, esta metodologia pode ser uma vantagem em muitas outras áreas e, sobretudo, em trabalho de natureza interdisciplinar, nomeadamente na abordagem de assuntos relacionados com a cidadania global (como, por exemplo, na análise de um estudo de caso), para a compreensão dos quais é necessária a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas.

Aprendizagem baseada em projetos

De acordo com as orientações em vigor, a metodologia de aprendizagem baseada em projetos (ABP) é evidenciada como fundamental sobretudo no desenvolvimento de trabalho de natureza multidisciplinar ou interdisciplinar. A diferença relativamente a outras metodologias reside não só na dimensão da tarefa, como também na sua amplitude e ainda no produto final. Ao contrário da ABRP, o produto final não é uma proposta de resolução de um problema (embora também possa aí estar incluído), mas sim a criação de um qualquer produto final ou apresentação (sob múltiplas formas) baseado na realização de tarefas autênticas em resposta ao mundo real (na comunidade). Enquanto na ABRP os objetivos são traçados pelos professores, que escolhem o problema sobre o qual os alunos irão refletir e o qual irão analisar, na ABP os objetivos podem ser estabelecidos entre os professores e os alunos em função do levantamento das necessidades que dão origem ao próprio projeto.

Esta metodologia, para além de desenvolver a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, permite igualmente desenvolver a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico, a capacidade de resolução de problemas e a criatividade. Os produtos finais podem ainda ser apresentados à comunidade, estabelecendo-se uma ligação entre esta e a escola.

Dramatização ou “jogo de papéis” (role-playing)

A dramatização, jogo de papéis ou simulação de situações, mais conhecida como role-playing, baseia-se na representação de uma situação na qual os alunos assumem um papel, como se de atores se tratassem. Essa mesma representação possibilita a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes em contextos diversificados. O jogo de representar um papel permite desenvolver a capacidade de expressão e de comunicação dos alunos, para além de promover as relações interpessoais, favorecendo a integração dos alunos.

As vantagens da dramatização não se restringem ao contexto das áreas das humanidades. De facto, nas áreas mais científicas também há situações que podem ser representadas pelos alunos, encorajando a sua criatividade. A dramatização ou jogo de papéis apresenta-se, pois, como uma forma de desenvolver competências e de motivar para aprendizagem. Exige, por isso, uma planificação e uma preparação cuidada. Para além do ato de representar, pode e deve incluir uma análise e um debate sobre o conteúdo. Daí, e das interpretações dos alunos, também resultam aprendizagens de natureza múltipla.

Debates

As discussões em grupo ou debates, bem planificadas e estruturadas, têm geralmente um grande impacto nas dinâmicas pedagógicas em sala de aula. Podem começar como pequenas discussões em grupo para se alargar ao grande debate na turma, aumentando desse modo as possibilidades de participação de todos os alunos, incluindo os mais inseguros ou introvertidos, os quais poderão encontrar apoio no pequeno grupo de que fazem parte.

A organização de um debate pode mesmo fazer parte de uma dramatização, atribuindo-se papéis e pontos de vista aos alunos. Esta dinâmica obriga os alunos a assumir o papel do outro, mesmo discordando pessoalmente desse ponto de vista. É principalmente uma aprendizagem sobre argumentação e sobre empatia e respeito pelos outros, nela se articulando o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de expressão.

Muitas outras estratégias e atividades se integram em contextos de ensino e aprendizagem centrados nos alunos, nomeadamente, apresentações orais, apresentação de pósteres, questionários, mapas conceptuais, jogos, ou ainda, em contextos extra aula, visitas de estudo (com exploração de questionários, reflexões ou registos fotográficos e/ou em vídeo), diários de aprendizagem ou portefólios, entre outras. O benefício da sua utilização reside tão-somente na forma como favorecem as aprendizagens dos alunos, implicando-os e coresponsabilizando-os nesse processo, tornando-os mais ativos e participativos e desenvolvendo neles alguma capacidade de autorregulação das suas aprendizagens.

A escolha de metodologias de ensino e aprendizagem ativas pressupõe uma preocupação com a integração de todos os alunos e a convicção de que o trabalho colaborativo tem um papel fundamental no decurso das atividades. Tal não significa, porém, que se deva retirar importância a momentos mais expositivos ou ao trabalho individual. Os primeiros também podem ser dinamizados de forma mais ativa, incentivando a participação dos alunos através do questionamento e do diálogo e o último continua a ser relevante para a consolidação do conhecimento. Cada aluno deverá conhecer os objetivos para o cumprimento dos quais deve preparar-se. Esse caminho de aprendizagem, porém, não é feito sozinho.

Relativamente à abordagem pedagógica e didática, o trabalho dos professores incide particularmente sobre a organização das atividades de aprendizagem, desde o seu planeamento e exploração de recursos, à sua realização e avaliação. Importa também sublinhar que a atualização de conhecimentos nesta área, sobretudo na sua dimensão tecnológica, é cada vez mais indispensável, tendo em conta a realidade do trabalho digital e em rede em curso nas escolas. São cada vez mais os recursos digitais disponíveis para se integrar de forma ativa na dinamização de atividades de aprendizagem promotoras do desenvolvimento das capacidades, atitudes e conhecimentos dos alunos. Do mesmo modo, proliferam recursos que permitem apoiar os professores na criação

de atividades de aprendizagem que incluam ferramentas tecnológicas de forma ativa e inovadora, como é o caso daqueles disponibilizados pela Future Classroom Lab (https://fcl.eun.org/pt_PT/toolset4).

A adoção de metodologias ativas e estratégias diversificadas que integrem recursos tecnológicos não só fomenta a motivação e o envolvimento dos alunos, como permite uma maior flexibilidade na gestão dos conteúdos, através das diferentes atividades desenvolvidas em cada disciplina, multidisciplinares ou interdisciplinares. Deste modo, os alunos são encorajados a participar e manter uma atitude mais favorável à escola, compreendendo o papel que nela desempenham.



Referências bibliográficas

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Felder, R., & Brent, R. (2009). *Active Learning: An Introduction*. ASQ Higher Education Brief, 2. Obtido em 20 de março de 2020, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.163.4909&rep=rep1&type=pdf>
- Moran, J. (2013). *Metodologias ativas para realizar transformações progressivas e profundas no currículo*. Obtido em 20 de março de 2020, de <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/transformacoes.pdf>
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston: Allyn and Bacon.
- Souza, S. C., & Dourado, L. (2015). *Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo*. HOLOS, 5, 182-200.
- Young, S. F. (s.d.). *Focus on Active Learning: Active Learning Strategies 2013-2014*. Obtido em 20 de junho de 2020, de <https://www.queensu.ca/ctl/sites/webpublish.queensu.ca.ctl/www/files/files/Publications/Focus%20on%20Active%20Learning%20Guide%202013-14%20Creative%20Commons.pdf>

Pensamento Computacional: competência básica do século XXI

Raquel Costa

*Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro
Centro de Competências TIC – Softciências*

Paulo Gomes

*Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo
Centro de Competências TIC – Softciências*

Será possível dotar os jovens de competências para um futuro em permanente mudança?

As crianças e jovens que hoje frequentam as nossas escolas irão enfrentar grandes desafios que já se vislumbram no horizonte, mas que, ao mesmo tempo, são imprevisíveis face à velocidade da evolução da tecnologia e da quantidade de informação que é gerada diariamente.

No passado era possível pedir aos jovens que estudassem os conteúdos de um manual e seria espectável que esses conteúdos fossem úteis e suficientes para o seu futuro no mercado de trabalho. No momento que se nos apresenta, para além de competências básicas de leitura, interpretação, matemática, física, química, ciências sociais, artes, educação física, história, etc., é necessário que os jovens aprendam a gerir toda a informação à sua disposição para resolver os problemas com que se deparam, da forma mais eficiente e criativa que sejam capazes.

As empresas já não querem contratar pessoas com o mesmo perfil do passado. Para as empresas é necessário alguém que, para além de saber trabalhar em equipa, também consiga deter o controlo sobre a informação e o conhecimento e com isso elaborar algoritmos para a resolução de problemas, quer eles sejam a criação de um modo mais eficiente de gestão ou produção, a criação de novos produtos, a gestão de redes sociais ou, até, a criação de necessidade de novos produtos no mercado.

Assim, a educação dos nossos jovens, terá cada vez mais que passar pela gestão de informação, manipulação de informação e procura de soluções para problemas da sociedade. As ciências básicas continuam a ser indispensáveis para formar o indivíduo como um todo e para o tornar apto a desenvolver a sua criatividade e capacidade de resolução de problemas. Mas uma nova área aparece agora, como absolutamente indispensável para o futuro dos nossos jovens, o desenvolvimento do pensamento computacional.

A palavra computacional pode levar, erradamente, a supor que pensamento computacional se prende com a programação ou a codificação. Embora o ensino da

programação possa desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento computacional, está muito longe de ser a sua definição.

Vamos, então, explicar melhor o que é o pensamento computacional e como pode ser desenvolvido nos jovens nas nossas escolas.

Em primeiro lugar é necessário desenvolver a capacidade de abstração, ou seja, dada a informação à disposição, ser capaz de se abstrair do acessório e olhar para o problema de uma forma abrangente. Só esta abstração poderá permitir a construção de um modelo matemático para a resolução do problema.

Se o problema for complexo, o que acontece na maioria das situações, é necessária a competência para a decomposição do problema em partes que possam ser tratadas de forma independente. Sendo independentes, e mais pequenas, poderá mais facilmente encontrar-se a solução mais eficiente e rentável para cada parte, podendo, inclusivamente, serem descartadas partes menos interessantes. Permite, além disso, um maior controlo da execução de cada uma das partes, melhorando a depuração da solução encontrada.

Outra das competências do pensamento computacional é o reconhecimento de padrões. Aqui é necessária a competência de encontrar temas ou características que se repetem. O reconhecimento de padrões está na base daquilo que conhecemos como Inteligência Artificial, que não é mais do que dar à máquina, a capacidade de reconhecer padrões, através de algoritmos construídos pelo Homem. Utilizando esses padrões e algoritmos, a partir de um conjunto inicial de observações, inseridos numa base de dados inicial, o computador analisa novos dados recolhidos, aumentando os dados na base de dados, permitindo, com isso, “aprender” por comparação com os padrões pré-estabelecidos.

A última competência do pensamento computacional é a capacidade de idealizar um algoritmo, uma sequência de passos elementares, perfeitamente definida que permite a um ator, podendo ser um computador, pessoa, ou outro equipamento, executar a tarefa que o algoritmo determina. Embora o algoritmo possa ser diferente, dependendo de quem o projeta, desejavelmente será o mais simples possível e envolvendo o menor número de passos até à solução final. A simplicidade permite melhor controlo de erros no programa e maior eficácia e rapidez na sua execução, permitindo assim, que seja executada com o mínimo de recursos disponíveis. Numa empresa, por exemplo, queremos produzir mais, mais rápido, com menores custos e um algoritmo mais eficiente poderá levar, por exemplo, a um menor consumo energético, à não necessidade de investir em computadores mais potentes, à maior quantidade de produção por dia laboral, etc.

Dada a complexidade dos sistemas atuais, cada vez mais é necessário trabalhar em equipa pelo que todas estas competências, embora devam ser desenvolvidas nos nossos jovens para que possam integrar com sucesso o mercado de trabalho em constante mutação, também será necessário que o aprendam a fazer em equipa. Um exemplo simples é a capacidade de deteção de erro num algoritmo, que pode escapar a uma pessoa, mas ser detetada por outra, ou a simplificação do algoritmo inicial, feita por outro elemento da equipa. Um grupo de trabalho conseguirá, com certeza, estudar um problema, encontrar padrões, encontrar formas criativas de o resolver, melhor que uma pessoa a trabalhar de forma isolada.

Num mundo em que os recursos vão escasseando haverá necessidade de aprender a utilizar a energia de forma mais eficiente, de alimentar a população mundial de forma mais sustentável, de utilizar os recursos disponíveis de forma mais equitativa e equilibrada. Os desafios são cada vez maiores e só com muita criatividade e grande capacidade para se reinventar, o ser humano poderá continuar a habitar este planeta ou procurar novos mundos, se eles existirem.

Referências bibliográficas

- Cohen, Ana Cláudia e Fradique, José (2018), *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República, I série, Nº 129*. ELI: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf, acedido em março 2020.
- Martins, G. d., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. C. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação. Obtido em março de 2020, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Wing, J. M. (2006). *Computational Thinking*. *Communications of the ACM*, 49(3), pp. 33-35. Obtido em março de 2020, de <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>
- Wing, J. M. (2014). *Computational Thinking Benefits Society*. Obtido em março de 2020, de *Social Issues in Computing*: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>

Para isso a escola começa agora a dar os primeiros passos com o novo perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

É necessário, também, assimilar verdadeiramente a flexibilidade curricular e aproveitar os domínios de autonomia curricular, para desenvolver trabalhos de projeto em que os alunos possam trabalhar em equipa, com os professores como facilitadores do desenvolvimento destas, tão necessárias, competências para o futuro.

Existem diversas possibilidades de envolver os alunos em projetos de acordo com as suas características ou interesses:

- ◆ Projetos que possam beneficiar a comunidade local (projetos sociais)
- ◆ Concursos, como por exemplo, Apps for Good (aplicações que resolvam problemas específicos previamente identificados)
- ◆ Projetos de investigação científica (Ex. Há poluição no rio da minha terra? Onde está? Como resolver?)
- ◆ Oficinas de criação (ex. construir um forno solar, construir um robot)
- ◆ Projetos de programação de objetos tangíveis com objetivos específicos (robots, placas de Arduino)

Neste tipo de projetos, além de ser possível envolver um grande número de disciplinas, os alunos têm de trabalhar em grupo, descobrir os problemas, dividir os problemas em partes para que os possam resolver, encontrar padrões, procurar as soluções e desenvolver algoritmos de resolução para os mesmos.

É, também, importante que no final possam apresentar os seus projetos à comunidade para desenvolver competências de comunicação e apropriarem-se verdadeiramente dos projetos que desenvolveram.

Este percurso, orientado por professores motivados e alunos empenhados nos seus projetos, conduzirá às tão desejadas competências para o séc. XXI.

eTwinning e Autonomia e Flexibilidade Curricular: o ovo ou a galinha?

Madalena Relvão

Escola Básica e Secundária Quinta das Flores
Coordenadora de Projetos de Articulação e Complemento Curricular

Pergunta de algebeira dos nossos pais e avós, hipotética dúvida genesiaca de toda a filosofia, a questão sobre a relação cronológica do aparecimento do ovo e da galinha permanece sem solução. Afinal, qual nasceu primeiro?

Aparentemente, assim também se coloca a dúvida sobre a natureza progenitora da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e do eTwinning. Qual nasceu primeiro? Qual deles foi a semente do outro?

Evidentemente, a autonomia e flexibilidade curricular não teve início com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, mas, considerando a autonomia e flexibilidade que cada professor foi experimentando antes disso, qual foi o gatilho para essa ousadia: o eTwinning ou a autonomia e flexibilidade?

Senão, vejamos: O projeto eTwinning nasceu em 2005, mas não nasceu do nada. Ele foi uma via encontrada para dar resposta a desejos já sentidos de concretizar uma abordagem educativa holística, plural, inclusiva, multicultural e multilingue.

As mudanças em Educação raramente são rápidas e imediatas: pegando na imagem garrettiana de Viagens na Minha Terra, elas traduzem a contenda permanente entre um D. Quixote e um Sancho Pança, o que é dizer entre idealismo e materialismo. Ou seja, entre os sonhos de um professor e a realidade das circunstâncias onde ele desempenha as suas funções.

Num tempo em que a classe docente integrava profissionais mais jovens, as asas pareciam estender-se mais e procurar outros voos, alicerçados nas raízes de colegas mais experientes, numa partilha e troca de testemunho muito gratificante para ambas as partes e para a escola. Eram D. Quixotes em busca de Dulcineias nunca plenamente alcançáveis (traço, aliás, próprio de toda a utopia), mas que permitiam aproximações animadoras à liberdade criativa de que falava Sebastião da Gama (“A aula acontece”).

Em tempos mais recentes, algum exagero de uniformização (a começar pelos textos programáticos das disciplinas dos currículos do Ensino Básico e Secundário, que chegam a elencar as obras literárias obrigatórias em cada ano de escolaridade, na disciplina de Português), veio, de alguma maneira, coartar a criatividade, a diversidade, a pertinência face ao público-alvo, das opções didáticas e pedagógicas dos professores. E provas finais de ciclo e exames nacionais, pelos conceitos que assumem, têm reforçado este propósito formatador que a escola portuguesa tem vindo a exercer sobre gerações de alunos (pessoas, indivíduos, comunidade). É o Sancho Pança a dominar a escola (ou seja, a limitar os conteúdos a aprender e a ensinar, os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, o perfil dos alunos à saída da escola, a conceção da escola pelas famílias, a representação do saber no seio da comunidade, o futuro do pensamento português).

Contudo, à exceção das provas finais e dos exames nacionais, a persistência desta visão de escola na atualidade reside maioritariamente num status quo confortável que acomoda os professores numa paz bem aceite por todos e que parece funcionar para todos. Proceder a mudanças significativas neste estado pacífico pode acarretar dificuldades: é possível que se configure, a olhos alheios, como um devaneio lunático ou como uma opção ‘facilitista’ ou ainda como um gosto pessoal (condenável) de não querer trabalhar a sério, procurando, por isso, atividades leves e não conducentes a uma ‘nota’ classificativa. Por tudo isto, a referida exceção (provas finais e exames nacionais, tal como têm sido) é muito mais do que uma exceção – é uma causa profunda, repleta de consequências. Um Sancho Pança com a dita pança cada vez mais dilatada.

É neste cenário, que perdura ao longo de mais de duas décadas, que muitos professores se sentiram ‘amarrados’, prisioneiros de objetivos, descritores, domínios, parâmetros (a deriva terminológica é vasta), mas não conseguiram calar um grito que se lhes soltava das entranhas e que os levava a arriscar fazer diferente e procurar alternativas, projetos que verdadeiramente se centrassem no aluno (tomassem os seus saberes, pegassem nas suas competências, desenhassem um caminho a percorrer em conjunto com professores e colegas da sua escola e de outras, do seu país e de outros, da sua idade e de outras, ...), desenvolvendo, construindo aprendizagem, partilhando e disseminando experiências, inspirando outros e colhendo frutos de outros, vivendo a escola como um espaço de crescimento pessoal e coletivo. D. Quixotes de muitas idades e contextos. E, deste modo, apesar de forma algo avulsa e descontínua, foram dando boas-vindas a ideias novas e a projetos inovadores que os iam seduzindo.

Em 2005, a porta desta sedução teve uma chave chamada eTwinning (à letra, em língua portuguesa, gemação eletrónica).

Esta gemação – de escolas, de alunos, de docentes, de sonhos, de frustrações, de quedas e recomenços e de reconfigurações – veio trazer um paradigma inovador: a abordagem de uma temática significativa para os alunos e motivadora para os professores, que funciona com apoio tecnológico e informático, e que pode tornar nossos vizinhos e comparsas os colegas do resto da Europa. Esta é, aliás, desde o início, a própria descrição do projeto: “O eTwinning é a comunidade de escolas da Europa (e mais além)”, pois ele permite conhecer colegas com ideais semelhantes, criar projetos, partilhar ideias, aprender, evoluir, derrubar as paredes das salas de aula e alargar o horizonte dos participantes. Como é apresentado no seu portal (www.etwinning.net), “um dos elementos mais importantes do eTwinning é a colaboração entre professores, alunos, escolas, encarregados de educação e autoridades locais. No eTwinning, os professores trabalham em conjunto e organizam atividades para os seus alunos. Estes alunos têm um papel ativo, interagem, investigam, tomam decisões, aprendem competências do século XXI e respeitam-se mutuamente. Os projetos eTwinning contemplam um contributo de todos os membros da equipa”.

Em boa hora, por conseguinte, foi publicado o DL 55/2018, dando letra de lei a estas vontades quixotescas: logo no seu texto preambular, este decreto define como seu enquadramento estratégias que podiam ser o retrato descritivo de um projeto eTwinning – flexibilidade na gestão curricular, trabalho interdisciplinar, Cidadania e Desenvolvimento (cidadania ativa, participação democrática, contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade); competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, resolução de problemas, reforço de autoestima e bem-estar; equipas educativas, centralidade dos alunos; trabalho de projeto, comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, alunos enquanto autores em situações de aprendizagens significativas; dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos para maior eficácia do trabalho realizado e acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos.

Esta convergência conceptual é ainda reforçada pelo absoluto compromisso destes projetos com a definição, em 2017, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento basilar de excelência do atual paradigma educativo português: “O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser (...) nas suas diversas relações e implicações” irão, através das conexões entre o indivíduo e a sociedade, “contribuir para desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia”. E é precisamente este cruzamento, esta interseção de definições de eTwinning e do PASEO que nos cria a dúvida: qual nasceu primeiro? A nosso ver, é um processo constante e continuado, em que cada um está sempre a dar vida nova ao outro, num princípio sempre sem fim. Daí que, para quem já era eTwinner, o perfil do aluno em vista na escola portuguesa do início do século XXI seja um aliado há muito desejado para que a escola, as famílias, os alunos, a sociedade possam compreender, de forma mais abrangente, o futuro para o qual os alunos têm de ser preparados hoje na escola, a fim de serem mais felizes na sociedade de amanhã.

Precisamente nestes dias de hoje, em que vivemos uma situação muito especial decorrente da pandemia Covid-19, a emergência que nos levou a praticar um Ensino a Distância (E@D) veio revelar que os docentes eTwinners estavam preparados para trabalhar com os alunos nesta modalidade; e não apenas porque estavam mais familiarizados com as novas tecnologias de comunicação, mas essencialmente porque se tinham apoderado de uma forma colaborativa de trabalhar com os seus alunos, promovendo a sua autonomia, o seu desempenho colaborativo e o seu empenho pessoal. Esta abordagem foi a chave para que o E@D não fosse apenas uma mudança de suporte (de presença para virtual), mas uma oportunidade de criar comunidades de aprendizagem diferenciada, inclusiva e colaborativa, visando a “educação para todos” consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO.

Em termos pragmáticos, o eTwinning oferece uma plataforma em linha que possui dois níveis de privacidade: um espaço público a que todos podem aceder e dois espaços privados acessíveis por palavra-passe (o eTwinning Live e o TwinSpace) aos quais apenas acedem os membros (professores e alunos) de cada projeto específico. Esta garantia de segurança cibernética é uma mais-valia considerável no contexto escolar.

Na prática, um projeto eTwinning tem base num pequeno grupo de escolas da União Europeia (e alguns outros países) que se associam deliberadamente porque desejam desenvolver uma temática comum, apoiada pelos seus currículos nacionais, numa visão holística da educação, por um lado, e nos conteúdos disciplinares específicos, por outro. O desenho do caminho a seguir neste processo de aprendizagem é elaborado colaborativamente pelos parceiros (professores e alunos), com a definição da duração do projeto, a criação de um cronograma de atividades, a previsão de produtos (materiais e/ou imateriais) a atingir, a monitorização e avaliação (dos alunos, do projeto, dos produtos), assim como as formas de divulgação e disseminação dos resultados alcançados. Este desenho será muito útil e deverá estar sempre presente nas ações a desenvolver: para isso, a organização do TwinSpace oferece a possibilidade de criar páginas e embeber nelas materiais e aplicações externas. Sem deixar de dar asas ao nosso D. Quixote, convém que haja em nós também um Sancho Pança que nos mantenha firmes no chão (sob pena de colapso da nossa demanda).

Mas um eTwinner nunca está sozinho nesta caminhada e jamais se sentirá desamparado: para além dos seus parceiros dentro do projeto, tem ao seu dispor um Serviço Nacional de apoio (o nosso é em Lisboa) e um Serviço Central Europeu, os quais disponibilizam tutoriais sem fim para nos ensinar a funcionar com ferramentas e aplicações, assim como um atendimento individualizado em caso de dúvidas específicas, por email para o Serviço Nacional ou para os/as Embaixadores/as eTwinning regionais – “fundamentais para a comunidade eTwinning (...) são professores entusiastas com bastante experiência e que gerem projetos eTwinning, apoiam eTwinners com questões pedagógicas e técnicas e conduzem formações presenciais e online”.

Para além disso, esta comunidade é ainda majorada com um fórum de busca de parceiros (um ótimo recurso para projetos Erasmus+ também), onde se pode procurar colegas docentes, escolas visadas para parceria, temas que convergem com os nossos interesses pedagógicos e didáticos: sem dúvida, um mar de oportunidades para encontrarmos outros D. Quixotes que salvem as nossas circunstâncias por vezes tão materialistas.

Outro fator muito satisfatório reside num processo muito bem conseguido de reconhecimento profissional que pode envolver diferentes galardões a atribuir a projetos, a alunos, a professores e a escolas, como sejam os Selos Nacionais e Europeus de Qualidade, os prémios eTwinning (nacionais e europeus), as Escolas eTwinning e o Portefólio eTwinning.

E, para que o nosso desenvolvimento profissional nunca perca atualidade, o eTwinning coloca ao nosso dispor todo um conjunto de ações de aperfeiçoamento, como eventos de aprendizagem e seminários online gratuitos, conduzidos por peritos em dezenas de áreas, ou em grupos com os nossos colegas para descobrir novos materiais de ensino através dos eventos em destaque, ou ainda nos workshops de desenvolvimento profissional e nas conferências temáticas e anuais (normalmente num dos países da União Europeia). Este processo de desenvolvimento profissional é enriquecido com a forte ligação do eTwinning à School Education Gateway (<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm>), duas iniciativas europeias criadas para o enriquecimento da nossa carreira, sendo que cada uma tem o seu foco e uma oferta concreta para o setor da educação escolar.

Outro fator muito satisfatório reside num processo muito bem conseguido de reconhecimento profissional que pode envolver diferentes galardões a atribuir a projetos, a alunos, a professores e a escolas, como sejam os Selos Nacionais e Europeus de Qualidade, os prémios eTwinning (nacionais e europeus), as Escolas eTwinning e o Portefólio eTwinning.

E, para que o nosso desenvolvimento profissional nunca perca atualidade, o eTwinning coloca ao nosso dispor todo um conjunto de ações de aperfeiçoamento, como eventos de aprendizagem e seminários online gratuitos, conduzidos por peritos em dezenas de áreas, ou em grupos com os nossos colegas para descobrir novos

materiais de ensino através dos eventos em destaque, ou ainda nos workshops de desenvolvimento profissional e nas conferências temáticas e anuais (normalmente num dos países da União Europeia). Este processo de desenvolvimento profissional é enriquecido com a forte ligação do eTwinning à School Education Gateway (<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm>), duas iniciativas europeias criadas para o enriquecimento da nossa carreira, sendo que cada uma tem o seu foco e uma oferta concreta para o setor da educação escolar.

A SUA JORNADA PELA EDUCAÇÃO NA EUROPA

Descubra como pode enriquecer a sua carreira na educação através de duas iniciativas europeias!

School Education Gateway

A plataforma online da Europa sobre a política e a prática na área da educação escolar, destinada a qualquer pessoa que trabalhe no sector
www.schooleducationgateway.eu

PARTICIPE EM PROJETOS EUROPEUS

- Obtenha **inspiração** em outros projetos financiados pela UE
- Utilize a **pesquisa de parcerias estratégicas** para encontrar parceiros Erasmus+
- Tire partido do **acompanhamento Erasmus+**, incluindo um curso online sobre o financiamento Erasmus+

CRESÇA NA SUA PROFISSÃO

- Participe nos **webinars da Teacher Academy** e nos **cursos online** de forma gratuita
- Explore o catálogo de **cursos presenciais** e de **oportunidades de mobilidade**
- Encontre **recursos**, incluindo **publicações** e **materiais didáticos**

eTwinning

A maior comunidade para professores e escolas na Europa, reservada ao pessoal docente registado nos 44 países eTwinning.
www.etwinning.net

Adira à comunidade de professores

e crie redes de trabalho colaborativo com colegas no eTwinning Live

- Obtenha **inspiração** com os guias práticos para projetos eTwinning
- Encontre **parceiros eTwinning** nos fóruns
- Desenvolva **projetos com a sua turma** e **colaborem no TwinSpace** do vosso projeto
- Receba **acompanhamento** da rede de embaixadores e dos serviços nacionais de apoio

- Participe em **seminários online** e em **eventos de aprendizagem** (cursos online curtos e intensivos)
- Partilhe experiências em **grupos temáticos moderados**
- Invista no seu conhecimento, participando em **Workshops de Desenvolvimento Profissional** e **Conferências**
- Tire proveito dos **Materiais de Autoaprendizagem** e das **ferramentas de autoavaliação**
- Obtenha reconhecimento através de **Selos de Qualidade** e **Prémios eTwinning**, pelos projetos que desenvolve, e de **Selo de Escola eTwinning**



A School Education Gateway e o eTwinning são iniciativas da União Europeia e financiadas pelo Erasmus+, o programa europeu para a educação, formação, juventude e desporto. As instituições e os organismos da União Europeia, ou qualquer pessoa que os represente, não poderão ser responsabilizados pelo uso que possa ser dado às informações contidas neste infográfico.

Para quem sente que gostaria de experimentar o eTwinning, mas não se sente ainda preparado, aconselho a consulta das oportunidades de desenvolvimento profissional (<https://www.etwinning.net/pt/pub/benefits/learning-opportunities.htm>) ou a exploração dos materiais de autoaprendizagem eTwinning (<https://www.etwinning.net/pt/pub/get-started/improve/self-teaching-material.htm>). Os grupos eTwinning (<https://www.etwinning.net/pt/pub/get-started/working-together/etwinning-featured-groups1.htm>) são também um excelente sítio para se conectar com pessoas que

partilham dos mesmos ideais e sobre determinados temas.

Se continuar seduzido por esta proposta inovadora, tão enquadrada pela nova era em que já vivemos, facilitadora do desenvolvimento de um perfil dos alunos para o século XXI, excelente estratégia de AFC, pode então começar um primeiro projeto baseado numa filosofia KISS (Keep It Small and Simple); para tal, basta seguir os 8 simples passos apresentados a seguir:

8 passos simples para estabelecer um projeto!

1 **REGISTE-SE** no eTwinning!

2 Vá ao **eTwinning Live**, mais concretamente a **FÓRUMS DE PARCEIROS**, onde poderá consultar as ideias propostas por outros professores e responder às suas publicações. Por outro lado, pode optar por ser proativo e **publicar as suas próprias ideias** no fórum adequado.

3 **Contacte os professores primeiro** para verificar a sua disponibilidade e interesse em trabalhar consigo. *Certifique-se de que está disponível para um projecto eTwinning Plus.*

4 Quando tiver encontrado um colega, procure-o em **PESSOAS** e envie-lhe um **PEDIDO DE CONTACTO**.

5 Quando o seu pedido for aceite, ficará **pronto para estabelecer o projecto**. Decida quem irá ficar responsável pelo registo do projecto - **apenas um poderá fazê-lo!** Vá a **PROJECTOS** e clique em **CRIAR UM PROJECTO**:

- A.** **Selecione cuidadosamente o nome da escola**
- B.** **Convide o seu colega** para o projecto
- C.** **Preencha o formulário** com toda a informação
- D.** **Utilize na descrição uma língua que o seu colega consiga compreender** quando ler a candidatura

Não se esqueça de permitir acesso ao seu projecto a países eTwinning Plus

6 Uma vez submetido o projecto, o seu colega receberá uma notificação no eTwinning Live para **o aceitar**. Quando o convite de projecto for aceite, **o projecto terá de ser aprovado pelos Serviços Nacionais de Apoio de ambos os países.**

7 Quando o projecto for aprovado, poderá encontrá-lo na secção **PROJECTOS**, tendo automaticamente **o seu próprio espaço de trabalho privado TWinspace**

8 Agora poderá ir a **PROJECTOS** → **O SEU PROJECTO** → **ADICIONAR NOVO(S) PARCEIRO(S)**: outros colegas que queiram trabalhar no seu projeto ou colegas da sua escola com quem irá colaborar.

www.etwinning.net



Numa palavra final, deixarei apenas o meu testemunho pessoal: desde que entrei para o eTwinning, em 2005, nunca mais a minha vida de professora foi a mesma. Algumas vezes, vim dos PDW (Professional Development Workshops) angustiada e inquieta, reconhecendo que tinha muito para aprender; mas também com grandes aprendizagens feitas: 'No problem' e 'Só tenho de caminhar para a solução'. E foi assim que os desânimos se tornaram o gatilho que deu impulso para melhorar na perseguição das minhas Dulcineias, sem tirar os pés do chão de Sancho Pança.

Ah, é verdade: afinal, qual foi primeiro – o eTwinning ou a AFC?

Que importa? Como diria ainda Garrett nas nossas Viagens na Minha Terra: “há dois princípios no mundo: — o espiritualismo, que marcha sem atender à parte material e terrena desta vida, com os olhos fitos em suas grandes e abstratas teorias, hirto, seco, duro, inflexível, e que pode bem personalizar-se, simbolizar-se pelo famoso mito do Cavaleiro da Mancha, D. Quixote; — o materialismo, que, sem fazer caso nem cabedal dessas

teorias, em que não crê, e cujas impossíveis aplicações declara todas utopias, pode bem representar-se pela rotunda e anafada presença do nosso amigo velho, Sancho Pança. Mas, como na história do malicioso Cervantes, estes dois princípios tão avessos, tão desencontrados, andam contudo juntos sempre; ora um mais atrás, ora outro mais adiante, empecendo-se muitas vezes, coadjuvando-se poucas, mas progredindo sempre.”

Por isso, nesta dicotomia me encontrei profissionalmente. Por mim. Pelos alunos. Pela minha escola. Pela Escola Portuguesa. Pela Europa. Pela Educação. Pelo Sonho. Pelo Futuro.



Contar com a biblioteca escolar: percursos para o desenvolvimento do currículo

Ana Rita Amorim

Professora bibliotecária no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

Carla Fernandes

Professora bibliotecária no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

Helena Duque

Coordenadora Interconcelhia do Programa Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação

*Naus partem — naus não, barcos, mas as naus estão em mim,
E é sempre melhor o impreciso que embala do que o certo que basta,
Porque o que basta acaba onde basta, e onde acaba não basta,
E nada que se pareça com isto devia ser o sentido da vida...*

A Casa Branca Nau Preta, in Poesias de Álvaro de Campos.

Os desígnios governamentais que trouxeram a autonomia e flexibilidade curricular como desafios para a Escola do século XXI, tendo em conta um perfil traçado para os alunos à saída da escolaridade obrigatória, propõem caminhos difíceis, mas desafiantes para todos os que atuam no domínio da Educação. Trata-se de um repto que levanta algumas equações, carecendo da necessária aplicação do filtro à realidade, sendo os itinerários longos e duvidosos, como se de uma nova descoberta se tratasse.

De facto, o estímulo é grande, o terreno é hostil, as condições são austeras, principalmente para os docentes, que têm nas suas mãos o leme para a viagem tormentosa, mas “é sempre melhor o impreciso que embala do que o certo que basta” (Pessoa, 1944), à imagem das palavras de Álvaro de Campos. Neste sentido, importa adotar uma filosofia diferente para a transformação que todos ambicionamos. Louva-se particularmente, nesta carta de intenções do Ministério da Educação, o enfoque na inovação nos processos de aprendizagem e no estilo colaborativo do trabalho com o currículo. Como estratégias organizacionais e pedagógicas promotoras do sucesso, destaca-se o uso das tecnologias da informação e comunicação em prol da construção das aprendizagens.

Não há dúvida que, no cenário de complexidade crescente que deriva do contexto da pós-modernidade, o sistema educativo deve assumir-se como agente transformador, oferecendo recursos e situações que favoreçam a aquisição de competências para reagir à mudança. A escola é um elemento estratégico para dar resposta aos modelos organizacionais das sociedades que se sucederão no tempo, exigindo-se a assunção emergente de novos papéis e o desenvolvimento de uma atitude crítica face ao conhecimento. Esta condição obriga, pois, à movimentação num mundo reorganizado em torno das novas tecnologias, como reflexo de uma modernidade líquida, sublinhada por Bauman e enfatizada

no atual contexto de ensino a distância, provocado pela pandemia por COVID-19.

Assim, reconhecemos que a mudança urge como reação e prevenção de um advir ignoto. A geração e (electronic), que se converteu em geração c (colaboração, conectividade, conteúdo), age e aprende de forma diferente, pelo que destacamos em primeiro lugar a necessária consciência de que os educadores não se podem distanciar destas gerações, em ordem a diminuir a dita fratura digital. Porém, as competências adquiridas no domínio tecnológico devem estar ao serviço do processo pedagógico, que exige o desenvolvimento de capacidades estruturantes para a promoção das novas literacias exigidas pela sociedade em rede, na era da informação. A evolução na área das tecnologias, com efeito, proporciona aos alunos melhores condições para a construção das aprendizagens e cria oportunidades para a aplicação da avaliação formativa, centrada nos processos cognitivos e associada a procedimentos de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006). O desenvolvimento curricular tenderá também a ser conduzido por forma a dotar os alunos de pensamento crítico e de capacidade de relação dos conteúdos programáticos com a atualidade, contribuindo para a aquisição de múltiplas literacias que possam ser mobilizadas para a ação quotidiana. No que se refere à relação pedagógica, no esteio de Postic (2000), tornemo-la, pois, em relação educativa, numa visão humanista, comprometendo os alunos “num encontro onde cada um descobre o outro e ao mesmo tempo se vê a si próprio”, numa lógica de construção de aprendizagens com sentido (s). Acresce ainda, por outro lado, a consciência de que a aprendizagem se constrói de forma colaborativa e está em constante evolução, o que impele a que não possamos continuar a manter paradigmas rígidos face a sinais óbvios de transformação.

Nestas circunstâncias, a biblioteca escolar tem uma função preponderante, como serviço educativo com currículo próprio na área das literacias, capaz de formar os novos cidadãos digitais, quer na utilização de dispositivos, quer na análise crítica dos conteúdos veiculados pelos média e pelos diferentes suportes de leitura que quotidianamente os rodeiam. A biblioteca é um espaço para o acesso e utilização da internet, facilitador da pesquisa, partilha e produção de conhecimento, estrutura pedagógica axial de construção de saberes e de estratégias transdisciplinares de âmbito global na escola.

O trabalho colaborativo dos professores, quer na programação das coreografias didáticas (Zabalza, 2013), quer na conceção de materiais e de cenários para aplicação em contexto de ensino presencial ou a distância, investe-se de uma relevância crítica para o sucesso da flexibilidade curricular e da autonomia das escolas, nomeadamente no desenvolvimento dos seus projetos educativos. Koechlin, Zwaan & Loertscher (2008) assinalam a importância da colaboração entre os docentes e o professor bibliotecário para a construção de projetos consistentes, dotados de substância e sustentabilidade nas escolas, para a intervenção nas diferentes áreas de literacia. Encaremos, pois, os obstáculos da vertigem hodierna como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e de melhoria para os processos de inovação neste domínio.

Nesta perspetiva, partindo dos pressupostos do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), o workshop “Contar com a Biblioteca Escolar no currículo”, integrado no Encontro “Desafios e Caminhos de Autonomia”, organizado pelo Centro de Formação Nova Ágora, em janeiro último, procurou demonstrar a pertinência das interações entre os docentes das diferentes áreas e a biblioteca, entendida como estrutura pedagógica de apoio às aprendizagens. Atendendo às propostas emanadas da tutela com a implementação dos Decretos-Lei nº 54/2018 e nº 55/2018, de 6 de julho, o currículo específico das bibliotecas escolares, explanado no “Aprender com a Biblioteca Escolar” - referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Conde, Mendinhos & Correia, 2017), apresenta um alcance assinalável como contributo para as escolas, visto que pressupõe, na verdade, uma articulação com os departamentos curriculares, para a ação colaborativa de desenvolvimento de projetos, em três domínios fundamentais: literacia da informação, literacia da leitura e literacia dos média, associadas à literacia digital. Com efeito, a função educativa da escola, cada vez mais complexa e abrangente, tendo de associar ao currículo novos e múltiplos saberes e competências, convoca a criação de cenários de aprendizagem

inovadores, a integração de recursos educativos diversificados e a exploração e uso informado e crítico dos novos ambientes digitais. As bibliotecas escolares têm como objetivo dar resposta a estas necessidades e promover a mudança, quer em áreas tradicionais de trabalho, quer naquelas que emergem do uso massificado das tecnologias. Foi nesta linha de trabalho que as professoras bibliotecárias do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, com a colaboração da coordenadora interconcelhia da RBE, procuraram apresentar propostas de estratégias e ferramentas que poderão ser utilizadas em prol da promoção das literacias, com recurso aos média e ao digital, tendo em vista a otimização das práticas docentes e o desenvolvimento curricular, correspondendo às exigências dos nossos dias.

Assim, no que à literacia da informação diz respeito, apresentou-se, em linhas gerais o projeto “Literaci@ (s) passo a passo”, incluído na candidatura à iniciativa da RBE “Bibliotecas Digitais”, que pretende aplicar um Modelo de Literacia da Informação (MLI) aprovado em Conselho Pedagógico e disponível nas bibliotecas escolares dos 2º ciclo, 3º ciclo e do ensino secundário para apoio às tarefas de pesquisa, recolha e tratamento da informação na realização de trabalhos escolares. O MLI inclui diferentes guiões de apoio: guião seis passos para a execução de um trabalho; Como fazer um trabalho escrito?; Guião de referências bibliográficas e citações. Para a sua conceção, colhemos inspiração no modelo “Pathways to Knowledge”, que foi desenhado para crianças e jovens e conheceu um vasto desenvolvimento com as investigadoras Marjorie Pappas e Ann Tepe (2002). As suas autoras sublinham nele a importância do questionamento e do pensamento crítico para a construção da verdadeira aprendizagem. Enfatiza-se, portanto, a importância do questionamento, da aprendizagem centrada no aluno, da reflexão e da não linearidade, bem como o trabalho colaborativo na aula e em articulação com a biblioteca escolar (centro nodal de recursos e de orientações básicas). As etapas incluem a apreciação, a pré-pesquisa, a pesquisa, a interpretação, a comunicação e a avaliação. A esta matriz acrescentamos a contribuição de Carol Kuhlthau, investigadora americana que criou o modelo “Information Search Process (ISP) - Guided Inquiry”. Nele faz sobressair a componente afetiva: descreve sentimentos, pensamentos e ações do sujeito nas seis fases. Esta ponderação oferece aos docentes noções para o acompanhamento que importa efetuar no decorrer do processo de elaboração dos trabalhos por parte dos alunos. Trata-se de uma dinâmica processual não linear em que os alunos e os docentes exploram e reavaliam continuamente a cada passo, em permanente diálogo.

Nas bibliotecas escolares da EB 2,3 de Condeixa-a-Nova e da biblioteca da escola sede (Escola Secundária Fernando Namora) têm sido realizadas sessões orientadas com turmas, em articulação com os docentes, para sensibilização dos alunos no campo da ética da informação e dos processos de recolha da informação para a elaboração dos seus trabalhos. Estas práticas de literacia da informação visam dotar os alunos de conhecimentos que os capacitem para o acesso, produção e uso crítico da informação e para uma comunicação eficaz, ética e socialmente responsável. O aluno procura, avalia criticamente as fontes e trata os dados, atendendo à credibilidade das fontes e respeitando princípios éticos e normativos, sob supervisão do professor, que orienta e sugere soluções em função dos objetivos do trabalho e dos perfis individuais.

Outra dimensão a trabalhar neste mesmo projeto é a literacia dos média, com particular enfoque nas redes de informação que se complexificam e se constroem numa multidimensionalidade crescente.

Considerando a literacia mediática um desígnio dos nossos dias, pela amplitude que os media possuem na vida das sociedades modernas e pelos impactos que produzem, urge formar os cidadãos em geral e as crianças e jovens em particular. Hoje, o cidadão comum é produtor/veículo de informação (o prosumer, segundo Müller), daí que a sua responsabilidade de ação no mundo digital engrandeça e se torne central na forma como se relaciona com o mundo que o cerca. As representações sociais que faz de si próprio, dos outros e da realidade estão ligados aos significados que se constroem na esfera digital, recorrendo muitas vezes à imagem.

Por outro lado, as “echo chambers” transportam consigo o verosímil, põem diante dos nossos olhos os conteúdos filtrados e guiam-nos através dos seus algoritmos. A narrativa da “pós verdade” constrói-se cada vez mais apelando ao uso da imagem e as perspetivas enviesadas surgem amiúde através dela, numa escalada crescente de notícias (umas verdadeiras, outras falsas) que moldam o mundo. Pensar criticamente sobre o poder da imagem nos nossos dias, quer na esfera pragmática do quotidiano, quer num patamar de manipulação ideológica intencional é um desígnio imprescindível para a construção de uma cidadania esclarecida. É nesta ordem de ideias que a publicidade surge também como um terreno fértil para a análise, considerando que as nossas crianças e jovens estão rodeados de campanhas que os atingem diretamente e onde a imagem é normalmente um eixo de convergência. Sabemos que aplicativos como o WhatsApp ou o Instagram são os mais utilizados pelos mais jovens e aí o domínio da imagem é inalienável. A

imagem online é desencadeadora de redes de viralidade e de uma cascata de reações (“clickbait”) sempre incontrolável. Ora, saber interpretar uma imagem e as mensagens (implícitas ou explícitas) que veicula é essencial para a tomada de decisões diárias e, nesta perspetiva, a descodificação do texto icónico e linguístico da publicidade é um meio de acesso para uma escolha mais informada e consciente.

Tal quadro levanta-nos questões no campo da ética e mesmo no exercício básico de cidadania, por isso a literacia mediática, enquanto capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos, afigura-se como uma área prioritária a trabalhar com os alunos do século XXI. Se os jovens adquirem cedo independência no uso das ferramentas digitais, na verdade raramente revelam pensamento reflexivo/crítico e nem sempre estão conscientes sobre as oportunidades e riscos que esse meio encerra. A mediação ativa dos adultos permite não só a integração de valores e o desenvolvimento do pensamento crítico mas também de estratégias práticas de capacitação para a análise da publicidade, das fake news e no plano da segurança na internet em geral. O “Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário” (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014), publicado pela DGE, denota a preocupação do Ministério da Educação com uma intervenção educativa. O papel dos professores e da escola neste âmbito é inalienável, por isso temos vindo, nas bibliotecas escolares, a criar sessões de trabalho em torno destas temáticas, nomeadamente participando na iniciativa “7 Dias com os Media”, promovido pelo GILM – Grupo Informal sobre Literacia Mediática, anualmente, na semana de 3 a 9 de maio, uma operação que convida cidadãos e instituições a promoverem alguma forma de ação, reflexão e/ou discussão sobre os media, o seu papel e efeitos na vida individual e coletiva.

Como exemplos de práticas colaborativas dos docentes com a biblioteca, foram ainda salientadas as iniciativas “Consumir com cabeça”, Rádio Miúdos - “Põe a tua terra nos píncaros” e “Conta-nos uma história”.

Para além disso, veja-se a plataforma “Manual de Instruções para a Literacia Digital” (2019), desenvolvida pela RBE, que pretende ajudar os jovens a usar a Internet e as redes digitais de uma forma mais informada, consciente, crítica e segura, através de conjunto de recursos e atividades nos domínios da leitura, dos media e da cidadania digitais, organizados em oito áreas de literacia, que podem ser usados em contexto formal ou informal de aprendizagem, na sala de aula, na biblioteca escolar ou de forma autónoma pelos jovens. Nesta sequência dos recursos produzidos pela RBE, salientamos também o site “Saber usar o Media (2018) e o site “Aprender Digital” (2017) criados para facilitar o trabalho das bibliotecas escolares na seleção de ferramentas digitais que potenciem o desenvolvimento das literacias dos media e da informação.

Em convergência com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), a RBE disponibiliza ainda o sítio “Cidadania e Biblioteca Escolar - pensar para intervir” com o propósito de, por via da sensibilização, discussão e ação, qualificar as práticas educativas em torno de uma cultura de cidadania democrática, reforçando o papel da biblioteca escolar no aprofundamento dos conteúdos do currículo e na formação integral das crianças e jovens.

No plano da literacia da leitura, o Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova tem vindo a fazer parte da rede de escolas aLer+ 2027, lançada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL2027) e pela RBE. O Programa aLeR+2027 é, desde a sua criação, uma parceria entre o PNL2027 e a RBE, destinada a apoiar as escolas que desenvolvem de forma consolidada um ambiente integral de leitura, centrado na melhoria da compreensão leitora e no prazer de ler e escrever.

Conscientes de que vivemos atualmente uma mudança também nas atitudes leitoras, consubstanciadas em novos modos de ler e novas práticas sociais e culturais de literacia, tentamos implicar o leitor em variados processos colaborativos de leitura e escrita, impressa e digital. Neste novo contexto, a escola é o lugar de favorecimento das competências leitoras e estímulo do gosto pela leitura, tornando-se imperativo que a leitura impregne a cultura escolar e envolva a comunidade. É neste pressuposto que desenvolvemos o projeto Crescer @Ler+, que pretende aprofundar esta estratégia, através de ações centradas na sala de aula, na família e na comunidade. Com vista à melhoria da compreensão leitora e ao fomento do prazer de ler, apostamos nestes três eixos para desenvolver uma verdadeira cultura de leitura.

Trata-se de uma proposta transversal, do ensino pré-escolar ao secundário, que se estende a toda a comunidade escolar e que se pluraliza à realidade extra-escolar, através do trabalho realizado pela Rede de Bibliotecas de Condeixa-a-Nova. Como forma de proporcionar o envolvimento dos encarregados de educação, alargando as oportunidades de fomento de hábitos leitores, neste projeto apresentamos soluções de interação com as famílias que, esperamos, venham a estimular o gosto pelo ato de ler, acrescentando-lhe o estreitamento dos laços de afeto. Acreditamos que a proatividade dos diferentes agentes educativos e a paixão pela leitura que nos move irão, certamente, produzir um efeito de “contágio”, para que, de forma crescente e crescendo, as crianças e jovens leiam mais e melhor. Como ferramentas de apoio a esta ação assinalam-se: o uso do Padlet, uma aplicação que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos e que tem servido de apoio à divulgação e partilha de leituras, nomeadamente no apoio aos projetos de leitura das turmas do secundário; a aplicação para smartphones ou tablets criada para a consulta de sinopses de livros no Projeto 10 min aLer+; os aplicativos do Google Drive, como os formulários para avaliação da compreensão da leitura e a escrita colaborativa em Google docs.

Procurando ir ao encontro da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo, a biblioteca escolar assume-se como um lugar de aprendizagem, de formação e de encontro que se oferece para uma corrente inovadora de transformação. Pensamos a escola como um sistema aberto, capaz de reagir às mudanças operadas na sociedade e de responder aos desafios contemporâneos. Acreditamos que o poder da partilha e das redes é chave para a transformação dos currículos e para a assunção de outras formas de ensinar e aprender. Ora, se as naus estão em nós, cada dia será sempre uma partida para este futuro a construir.

Referências bibliográficas:

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Edições Zahar.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede. A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conde, E.; Mendinhos, I. & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar - Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Lisboa:
- RBE. Obtido em 14 de junho de 2020, de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf
- Fernandes, D. (2006). “Para uma teoria da avaliação formativa”. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. Obtido em 14 de junho de 2020, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&tlng=pt.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Obtido em 05 de julho de 2020, de http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf
- Koechlin, C., Zwaan, S. e Loertscher, D. (2008). “The time is now: transform your school library into a learning commons”. *Teacher Librarian*, 36 (1) 8-14.
- Kuhlthau, C. (2004). *Information Search Process (ISP) - Guided Inquiry model*. Obtido em 17 de junho de 2020, de <http://wp.cominfo.rutgers.edu/ckuhlthau/information-search-process/>.
- Loertscher, D. (2008). *Flip this library: School libraries need a revolution, not evolution*. *School Library Journal* 54(11). Obtido em 05 de junho de 2020, de <https://www.slj.com/?detailStory=flip-this-library-school-libraries-need-a-revolution>
- Martins, G. D., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. M. e Rodrigues, S. C. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação. Obtido em 5 de junho de 2020, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA & Rede Bibliotecas Escolares (2013a). *Aprender com a biblioteca escolar*. Obtido em 05 de junho de 2020, de http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1273&fileName=referencial_12.13_ref.pdf
- Morrin, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pappas, M. L. e Tepe, A. E. (2002). *Caminhos para a aprendizagem do conhecimento e da investigação*. Ed. Bibliotecas Ilimitadas.
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral da Educação. Obtido em 05 de julho de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Pessoa, F. (1944). *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.
- REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES - ME (2017). *Aprender Digital - Ferramentas digitais de apoio*. Obtido em 05 de junho de 2020, de <https://aprender-digital8.webnode.pt/>
- REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES - ME (2018). *Saber usar os Media*. Obtido em 05 de junho de 2020 de <https://media-rbe.webnode.pt/>
- REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES - ME (2018). *Cidadania e Biblioteca Escolar - pensar e intervir*. Obtido em 05 de junho de 2020 de <https://www.cidadania-rbe.pt/>
- REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES - ME (2019). *Manual de Instruções para a Literacia Digital*. Obtido em 05 de junho de 2020 de <https://mild.rbe.mec.pt/>
- Roldão, M. C. (2007). “Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Dossier: Trabalho colaborativo dos professores.”
- *Noesis*, 71, 24-29.
- Zabalza, M. A. (2013). “El desafío de una educación innovadora”. *Revista Multiversidad Management*. out./nov.



II

Avaliação das

Aprendizagens

Para uma Fundamentação dos Projetos de Intervenção e das Práticas no Domínio da Avaliação Pedagógica

Domingos Fernandes

*ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Escola de Sociologia e Políticas Públicas*

A avaliação pedagógica, o ensino e a aprendizagem constituem três processos basilares no desenvolvimento da educação e da formação das crianças e dos jovens no contexto dos sistemas escolares. Nas últimas décadas tem vindo a ser reconhecida a necessidade de considerar que são três processos indissociáveis e, por isso, não fará sentido pensá-los separadamente. Esta constatação tem reflexos profundos na organização e funcionamento das escolas, nos papéis dos professores e dos alunos e, naturalmente, nas formas como se desenvolvem os processos e dinâmicas pedagógicas nas salas de aula. Para efeitos deste texto a designação avaliação pedagógica refere todas as avaliações, formativas e sumativas, que se desenvolvem essencialmente no contexto das salas de aula e são da integral responsabilidade dos professores e dos seus alunos.

Um dos problemas que tem impedido os sistemas escolares de progredirem na articulação entre aqueles três processos e, muito particularmente, no desenvolvimento da avaliação pedagógica, está relacionado com a pouca atenção que tem sido dedicada à clarificação dos conceitos. Julgo ser esta a razão que justifica que na literatura da especialidade abundem as recomendações para a necessidade da construção teórica e do domínio dos conceitos fundadores do domínio do conhecimento da avaliação. Há anos que se vem referindo a imprescindível necessidade de se estudar, discutir e refletir acerca de conceitos que são fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam transformar e melhorar substancialmente as realidades escolares. É, por exemplo, o caso dos conceitos de Avaliação Formativa (Avaliação para as Aprendizagens) e de Avaliação Sumativa (Avaliação das Aprendizagens) e também dos conceitos de Avaliação Pedagógica, se quisermos, e de Classificação.

De modo geral, a investigação tem mostrado que há uma significativa falta de compreensão quer por parte dos responsáveis políticos, quer por parte dos intervenientes mais diretos no processo educativo, como é o caso dos gestores e dos próprios professores, acerca destes e de outros conceitos. Esta é a principal razão que pode explicar as comprovadas dificuldades dos sistemas escolares em integrarem a avaliação formativa na vida do dia a dia das escolas e das salas de aula. E esta é uma

questão fundamental pois a melhoria da qualidade das aprendizagens e da educação em geral está fortemente relacionada com a qualidade das avaliações. Em particular, a pesquisa realizada nas últimas décadas tem comprovado sucessivamente que a avaliação pedagógica, sobretudo a de natureza formativa, contribui muito para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais profundidade e com mais compreensão. É necessário avaliar para apoiar e para melhorar as aprendizagens dos alunos e, por outro lado, também é necessário avaliar para que se possa fazer uma súmula, um balanço ou um ponto de situação relativamente à qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos num dado momento ou após um dado período de tempo. E isto exige um apurado discernimento acerca do conjunto de relações existentes entre as avaliações, as aprendizagens e o ensino.

A ideia de que a avaliação é um processo pedagógico é essencial para que possamos abandonar práticas de avaliação que vêm dos finais do século XIX, essencialmente associadas à atribuição de classificações. Isto é, a ideia de um processo que tem a ver essencialmente com o ensino e com as aprendizagens; com a distribuição de feedback de qualidade a todos os alunos para que eles possam: a) saber bem o que têm de aprender; b) conhecer bem a situação em que se encontram em relação ao que têm de aprender; e c) compreender bem os esforços que têm de fazer para aprender e ultrapassar eventuais dificuldades. Um processo que exige a diversificação dos processos de recolha de informação e a participação ativa dos alunos através da autoavaliação e da heteroavaliação. E estas são características da Avaliação Formativa que permitem, comprovadamente, melhorar muito as aprendizagens de todos os alunos e, particularmente, como normalmente se diz, daqueles que têm mais dificuldades para aprender.

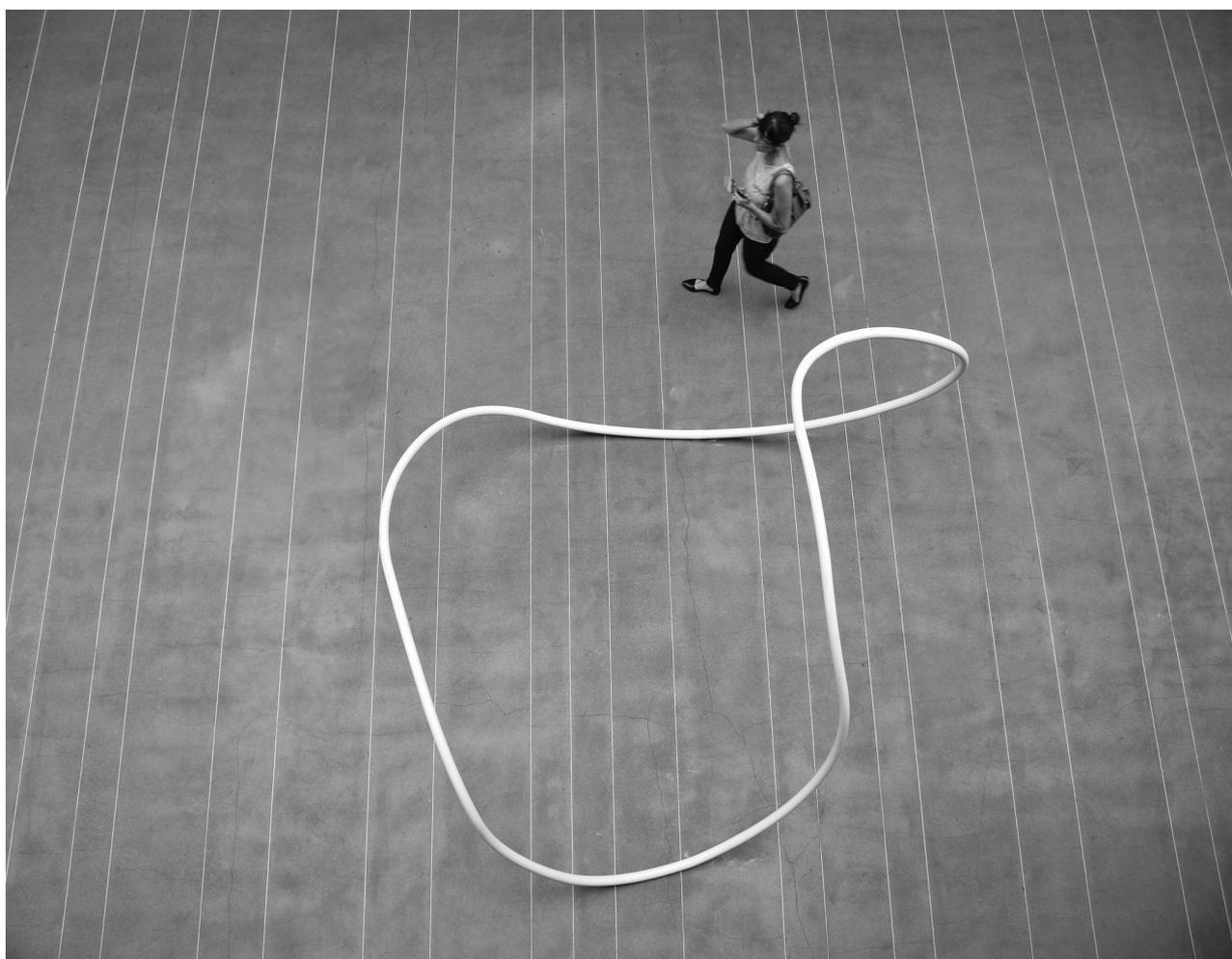
Chegamos assim a um ponto que, a meu ver, é crucial e que só a sua compreensão e interiorização poderão efetivamente estar na base da mudança das práticas que continuam a prevalecer. Trata-se da utilização que deve de ser dada aos dados recolhidos através das práticas de avaliação formativa. Na verdade, tais dados deverão servir exclusivamente para distribuir feedback aos alunos (para que eles possam aprender) e não devem ser mobilizados para efeitos da atribuição de classificações. Esta é a questão em torno da qual temos duas perspetivas, duas visões ou conceções, bem distintas de avaliação: a Avaliação como Medida, perspetiva que vem dos finais do século XIX e princípios do século XX, e a Avaliação como Processo Pedagógico, como construção pedagógica se quisermos, que tem em conta e incorpora as visões contemporâneas do ensino e das aprendizagens. Trata-se, de facto, da questão que nos permite diferenciar entre Avaliação como Pedagogia e Avaliação como Psicometria. Nas salas de aula, nas relações e interações sociais e pedagógicas que se desenvolvem, só a primeira pode fazer real sentido. Em suma, esta é uma clarificação que tem de ser estudada, pensada, discutida e interiorizada pois só desse modo se poderão dar passos importantes na transformação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. E isso passará necessariamente, tal como está consignado na legislação portuguesa desde 1992, pela utilização primordial da avaliação formativa no contexto das salas de aula e das escolas.

A Avaliação Sumativa tem o seu lugar na avaliação pedagógica e é fundamental pois é através dela que nos é possível fazer balanços, pontos de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Interessa igualmente fazer aqui uma clarificação. Podemos ter avaliações sumativas cujos resultados são mobilizados para efeitos da atribuição de classificações e podemos ter avaliações sumativas às quais damos uma utilização formativa, isto é, utilizamos os seus resultados para fazermos um ponto de situação e para distribuímos feedback aos alunos e, naturalmente, para recebermos feedback acerca das nossas ações de ensino. Consequentemente, a atribuição de classificações baseia-se sempre num número de avaliações de natureza sumativa, eventualmente 3 ou 4 por período, que podem ser operacionalizadas através de uma miríade de processos de recolha de informação (e.g., testes, apresentações, ensaios, trabalhos de grupo, resolução de problemas). Os alunos deverão conhecer desde o início a natureza desses processos e as suas datas de realização assim como, naturalmente, os critérios de avaliação que serão utilizados na apreciação de todos os seus trabalhos e, muito particularmente, naqueles cujos resultados serão utilizados para as suas classificações.

No contexto das ações que se desenvolvem no âmbito da avaliação pedagógica, facilmente se poderá inferir que avaliar não é classificar. Ou seja, avaliar não é medir. A composição de uma classificação é feita através de um algoritmo, de um procedimento técnico, baseado em decisões que têm de ser pensadas e bem refletidas pois tais decisões podem ter consequências muito distintas. Pensemos, por exemplo, nas seguintes questões: vamos fazer ponderações por domínios do currículo, com base nos processos de recolha de informação ou em qualquer sistema misto? vamos atribuir uma classificação por cada processo de recolha de informação ou vamos atribuir classificações tendo em conta os domínios envolvidos num dado processo? A classificação certifica, perante a sociedade, as aprendizagens supostamente realizadas pelos alunos. A avaliação apoia ativamente o desenvolvimento dessas aprendizagens. Uma das modalidades de avaliação sumativa faz pontos de situação e utiliza esses dados para efeitos da composição de classificações.

É importante fazer referência ao facto de a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa, ainda que tenham inserções pedagógicas distintas, não são processos incompatíveis, opostos ou dicotómicos. Na verdade, ambos podem ter um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e, por isso mesmo, a generalidade dos autores os considera processos complementares. Efetivamente, quanto mais não seja, ambos geram informação relevante para a distribuição de feedback de qualidade a todos os alunos. Repare-se que a Avaliação Formativa é, por natureza, tendencialmente contínua e os dados que proporciona não deverão nunca ser mobilizados para efeitos da atribuição de classificações. É uma avaliação de proximidade, que está muito articulada com o ensino e a aprendizagem, em que a interação social, a comunicação na sala de aula, tem um papel fundamental e é muitas vezes informal e relativamente pouco estruturada. É uma avaliação que acompanha em permanência as dinâmicas de ensino e de aprendizagem que se desenvolvem nas salas de aula e, nessas circunstâncias, tem um papel determinante na distribuição de feedback que apoie e oriente os alunos nas suas aprendizagens. A Avaliação Sumativa é, por natureza, pontual e os dados que proporciona podem ou não ser mobilizados para classificar os alunos. Num certo sentido, é uma avaliação menos interativa, menos presente no dia a dia das salas de aula, mas deve igualmente ter um papel relevante nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

A concepção, elaboração e desenvolvimento de Projetos de Intervenção nos domínios do ensino, da avaliação e das aprendizagens é fundamental. Sem plano, sem projeto, sem políticas, as escolas arriscam-se a ser barcos à deriva. Mas os projetos têm de estar alicerçados, tão fundamentadamente quanto possível, no conhecimento produzido no domínio da educação e da pedagogia. Se assim não for, continuaremos, no século XXI, a orientar as nossas práticas pedagógicas baseados nas ideias do século XIX.



Projeto MAIA – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

Sandra Galante

Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

Formadora no âmbito do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

No dia 30 de setembro de 2019, a equipa do Nova Ágora – CFAE¹ rumou ao Vimeiro². Na bagagem, fortíssimas expectativas; a vontade de contribuir para o adivinhado contexto de mudança e desejado impacto na melhoria das aprendizagens das crianças e jovens portugueses; a confiança firme na adesão dos professores dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas associados; o compromisso, e, também, o peso de uma tremenda responsabilidade, a consciência da importância e dimensão da missão.

Nessa oportunidade fundadora de contacto inicial com o Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), de âmbito nacional, convocado no contexto dos esforços desenvolvidos pelo Ministério da Educação para a criação de condições para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação pedagógica, foi dado a conhecer que, num acordo entre a Direção Geral de Educação (DGE) e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), se iniciava ali, sob a coordenação do Professor Domingos Fernandes³, um percurso com o propósito de contribuir para levar às práticas de avaliação e de ensino das escolas portuguesas o (há muito) legalmente estipulado, tendo em vista a melhoria das aprendizagens de todos os alunos.

Assim, o Projeto MAIA representa um esforço concertado, a nível nacional, no sentido de se iniciar um processo deliberado e intencionalizado que, com a colaboração dos CFAE, órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas e, evidentemente, dos docentes, crie condições para que a avaliação pedagógica seja, de facto, integrada nos processos de desenvolvimento curricular e, desse modo, se articule com o ensino e com a aprendizagem.

No que respeita ao Nova Ágora – CFAE, efetuada uma primeira abordagem, de divulgação e de sensibilização, e após manifestação de interesse por parte do Agrupamentos/Escolas não Agrupadas associados, foram selecionados os Agrupamentos de Escolas de

Condeixa-a-Nova, Infante D. Pedro (Penela), Martinho Árias (Soure) e Coimbra Centro, que constituíram equipas de docentes, de acordo com um conjunto de requisitos, no que respeita ao perfil e número de participantes exigidos.

Nessa sequência, realizou-se uma Ação de Curta Duração, de 6 horas, em janeiro de 2020, para 40 formandos, destinada aos docentes selecionados para participação direta no projeto; respetivos diretores e outros docentes indicados pelos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas.

Já na fase de consolidação do MAIA, realizou-se a Oficina de Formação - Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios da Avaliação, que implicou 25 horas presenciais⁴ e 25 horas de trabalho autónomo, entre janeiro e maio de 2020, com acompanhamento, reflexão e avaliação, quer a nível local (formadora e representante do CFAE), quer central (Equipa Central do Projeto MAIA), envolvendo 20 formandos, 5 de cada um dos agrupamentos selecionados.

Ao longo da oficina de formação, desenvolveram-se competências e conhecimentos no domínio da avaliação, em geral, e da avaliação pedagógica, em particular, congruentes com o real conteúdo das orientações constantes nos documentos legais: o trabalho incidu, sobretudo, nos conceitos estruturantes da avaliação pedagógica, diferenças entre avaliação e classificação, papel desempenhado pelos critérios na organização dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação; necessidade de integrar o ensino, a avaliação e as aprendizagens em contextos de prática; diversidade de processos de recolha de informação e definição de critérios, tendo em conta os elementos constantes do currículo (aprendizagens essenciais, programas, processos de flexibilidade e autonomia curricular).

¹Representante do Nova Ágora – CFAE, Helena Lopes, e formadora, Sandra Galante.

²Seminários do Vimeiro, realizados nos dias 30 de setembro e 1 de outubro e 30 e 31 de outubro de 2019, em Praia de Porto Novo, Vimeiro.

³Coordenador Nacional do Projeto MAIA, investigador da Universidade de Lisboa, especialista em Avaliação Pedagógica.

⁴Devido à pandemia por COVID-19, a partir do mês de março de 2020, as sessões presenciais foram asseguradas em regime a distância.

Foi também ocasião para se promoverem práticas de trabalho colaborativo e cooperativo, na construção e desenvolvimento de projetos de avaliação pedagógica em contexto de sala de aula; elaborar recursos educativos de suporte ao desenvolvimento dos projetos de avaliação pedagógica; trocar materiais e experiências, esclarecer dúvidas, gerar ideias e projetos de natureza pedagógica e didática; e incrementar práticas de formação de natureza investigativa, conferindo competências para lidar com a mudança e com a inovação, no âmbito da avaliação pedagógica.

Registam-se como principais resultados/produtos da oficina: tarefas de avaliação pedagógica construídas ao longo do percurso e aplicadas em contexto pedagógico e didático, com especial relevo para as rubricas avaliativas (primeira Intervenção nas Escolas); reflexões ao longo dos processos (individuais e de grupo); criação de práticas de trabalho cooperativo, colaborativo e de um sentimento de pertença a uma comunidade de aprendizagem; participação numa cultura de trabalho que deu visibilidade ao estudo e à discussão das leituras realizadas e, finalmente, os Projetos de Intervenção de cada agrupamento de escolas, a implementar no ano letivo de 2020/21.

Tratou-se, na verdade, de uma experiência de aprendizagem única, que ultrapassou em muito o expectável, pelo apoio robusto da Equipa MAIA⁵; pelo grau de dificuldade e de exigência com que se depararam

formadora e formandos; pela natureza, novidade, complexidade e alcance das tarefas propostas, quer a nível do trabalho individual - de estudo sistemático e profundo e de reflexão -, quer de dinâmicas de trabalho de grupo; pelo conhecimento evidenciado, maturidade e utilidade dos materiais fornecidos e produzidos, ao longo da formação; pela qualidade da resposta, em contexto de extrema perturbação causada pela pandemia por COVID-19, mantendo-se os elevados níveis de motivação e a dedicação ao cumprimento do roteiro proposto, por parte de todos; e, sobretudo, pela excecional qualidade dos formandos, em representação das suas Escolas, e pelo impacto dos Projetos de Intervenção, que já se sente e se espera determinante nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, nos contextos dos agrupamentos envolvidos.

É, ainda, de referir que o Projeto MAIA implicou também uma vertente de investigação, que visa descrever, analisar e interpretar a informação recolhida, de modo a poder formular recomendações e conclusões empiricamente sustentadas, que contribuam para elucidar as políticas públicas de educação, neste domínio.

Durante o ano letivo 2020-2021, decorrerá uma segunda turma da oficina baseada nos princípios orientadores do Projeto MAIA, permitindo a participação dos restantes agrupamentos de escolas /escola não agrupada do Nova Ágora – CFAE.



⁵Para além da permanente disponibilidade da Equipa Central e das reuniões de acompanhamento, destacam-se aqui as Folhas / textos de apoio, produzidos ao longo do ano e disponibilizados aos formadores.

Projeto MAIA no Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro

Anabela Louro
Francisco Marinheiro
Margarida Fonseca
Paulo Santos
Yaneth Moreira

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Membros do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) no AECC

Introdução

O caminho trilhado no contexto da autonomia e flexibilidade curricular levanta-nos muitas questões subjacentes e uma das quais prende-se com a avaliação das aprendizagens.

Por essa razão, e após discussão em sede de Conselho Pedagógico, deliberou-se que o Agrupamento de Escolas Coimbra Centro (AECC) teria toda a vantagem, e a necessidade, em integrar a oficina de formação do Projeto MAIA de forma a clarificar muitos dos conceitos e dos caminhos que a adoção de critérios de avaliação sempre nos colocou.

Logo a equipa de trabalho foi designada tendo por princípio o perfil profissional adequado dos docentes, as suas inegáveis competências, a diversidade de perspetivas bem como a diferente formação inicial. Porque é pela diferença que vamos e nos completamos, a equipa revelou-se sempre ativa e colaborante fornecendo o feedback possível e adequado e, quando finalizado o

trabalho na oficina de formação, prestou contas do seu trajeto.

Foi, depois, a hora de se passar à apresentação do trabalho nos departamentos curriculares ou grupos disciplinares. E em julho de 2020 foi criada uma equipa de trabalho, constituída por um docente de cada departamento curricular, para dar corpo à análise do preconizado por aqueles que desenvolveram o seu trabalho no âmbito do Projeto MAIA.

Aguardamos agora a apreciação, pelo Conselho Pedagógico, das diretrizes e sugestões apresentadas pela equipa de trabalho constituída no final do ano letivo transato de modo a disseminar o trabalho realizado até ao momento.

O texto que seguidamente se apresenta é o testemunho da equipa de trabalho designada no AECC para desenvolver, disseminar e implementar uma nova visão sobre a avaliação e que se enquadra no trabalho desenvolvido no que respeita ao Projeto MAIA.

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto MAIA

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, apresenta, no seu preâmbulo, os fundamentos que justificam a necessidade de uma mudança nas práticas educativas e que conferem às escolas “Autonomia e Flexibilidade Curricular” para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário. Partindo das matrizes curriculares-base, as escolas devem preparar os alunos para as mudanças globais, sociais e empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem. Fundamenta-se não só pela necessidade de criar estratégias que permitam a todos os alunos o “direito à aprendizagem e ao sucesso educativo”, como também pela necessidade de “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”.

A avaliação das aprendizagens afirma-se como parte integrante da gestão do currículo, enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens. As Portarias n.º 223/2018, de 3 de agosto, no art.º 18.º, e n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, no art.º 20.º, atribuem aos órgãos de gestão pedagógica de cada escola, no âmbito da sua autonomia, a definição dos critérios de avaliação, de acordo com as prioridades e opções curriculares estabelecidas.

Os critérios são afirmações que se produzem a partir de elementos curriculares indispensáveis e que servem de orientação para definir o nível de qualidade dos alunos, focados nas características da aprendizagem, que uma determinada tarefa permite evidenciar, devendo contribuir para melhorar as aprendizagens, servindo de orientações no domínio da avaliação pedagógica. Assim, os critérios definem – preferencialmente de forma muito simples, através de especificações muito breves¹ – algo que é desejável que todos os alunos saibam ou sejam capazes de fazer, isto é, o que idealmente deverá ser alcançado por todos.

¹Domingues Fernandes, #Folha- Critérios de Avaliação, Versão de trabalho do Projeto Maia, Universidade de Lisboa / Instituto de Educação.

Reconhecendo na melhoria dos processos avaliativos um eixo de intervenção que possibilite a melhoria da qualidade do serviço educativo e proporcione uma formação integral de qualidade a todos e a cada um dos seus alunos, o AECC designou uma equipa de docentes para integrar a Oficina de Formação MAIA², procurando, desta forma, aprofundar conhecimentos fundamentados e sustentados na investigação educacional e testemunhar exemplos de boas práticas pedagógicas que, futuramente, possam constituir um referencial de e para a avaliação pedagógica.

Durante esta Oficina, a equipa de formandos foi-se apropriando dos princípios teóricos que fundamentam a necessidade de uma mudança nas práticas pedagógicas, principalmente, ao nível da implementação da avaliação, quer formativa, quer sumativa. Com base em todos os fundamentos teóricos, foi clarificada a diferença entre aquelas, inferindo-se a necessidade de privilegiar avaliação formativa, enquanto procedimento contínuo que acompanha os processos de ensino e aprendizagem e

ajuda os alunos a aprender mais e melhor. Como consequência natural, foi, mais tarde, lançado ao grupo de trabalho o desafio de construir o referencial de avaliação pedagógica supracitado, definido de forma clara e concisa e de fácil apropriação por todos, com uma estrutura comum a todos os níveis de educação e ensino no contexto escolar, no seio de um agrupamento de escolas.

Atendendo à nova realidade, com a generalização do Ensino a Distância, este projeto de intervenção, no âmbito da Oficina de Formação, veio demonstrar que existe uma real necessidade de procurar – e trilhar! – diferentes caminhos na educação e no ensino, em geral, e na avaliação, em particular, sendo, por isso, urgente implementar mudanças ao nível do seu próprio paradigma.



²Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

O Projeto MAIA no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

“O Cerne é Aprender”

Ana Sá
Isabel Meneses
Paula Cruto
Rosária Brito

Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

Membros do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) no AECN

Considerando que a avaliação formativa não é amplamente praticada nas comunidades educativas, impõe-se um entendimento sistémico no que respeita ao conceito, à sua operacionalização e mobilização nas diferentes disciplinas/ áreas disciplinares.

O Projeto de Intervenção concebido alicerça-se no trabalho desenvolvido pela equipa de Condeixa-a-Nova na oficina de formação, no âmbito do Projeto MAIA – “Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação”, que proporcionou uma melhor compreensão sobre modos de avaliação e comunicação de resultados que favorecem a regulação das aprendizagens.

O principal desígnio deste projeto é orientar e melhorar as práticas de avaliação pedagógica no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, com o envolvimento e contributo das docentes que frequentaram a ação de formação supracitada. Identificaram-se fragilidades no sistema de avaliação do agrupamento tais como: a predominância da avaliação sumativa/classificativa, as dificuldades na operacionalização da modalidade de avaliação formativa, a insuficiente partilha de boas práticas no que respeita a processos de avaliação formativa e uma autoavaliação dos alunos pouco reflexiva e com forte pendor quantitativo.

Face às fragilidades enunciadas, elencaram-se os seguintes objetivos: aperfeiçoar a definição e utilização de critérios de apoio à aprendizagem, ao ensino, à avaliação e à classificação; fomentar a utilização da avaliação formativa; melhorar a competência de distribuir feedback frequente e de qualidade; articular a avaliação formativa com a avaliação sumativa; tornar a autoavaliação dos alunos regular e reflexiva; aumentar a diversidade de

práticas e instrumentos de recolha de informação nas diferentes modalidades e contribuir para a criação de uma comunidade de aprendizagem e de prática no agrupamento.

Neste contexto procurou-se dar respostas concretas perspetivando a criação de ambientes alternativos de ensino, desenhados intencionalmente para proporcionar feedback e modos de avaliação formativos. Para o desenvolvimento desses ambientes de aprendizagem sugerem-se estratégias que promovam a capacidade de questionamento crítico dos alunos sobre as atividades realizadas.

Para ir ao encontro da filosofia inerente à flexibilidade curricular, às Aprendizagens Essenciais e ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sentiu-se a necessidade de definir um conjunto de critérios de avaliação passível de aplicação generalizada no agrupamento. A definição e a utilização adequada dos critérios de avaliação (Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos, Resolução de Problemas e Relacionamento Interpessoal), assim como os seus níveis de consecução (descritores/indicadores) deverão contribuir para melhorar as aprendizagens, o ensino, a avaliação e a classificação.

Visando uma atitude de mudança na comunidade, propõe-se um sistema de avaliação pedagógica com ênfase na avaliação formativa, complementada com a avaliação sumativa, e onde o feedback assume um papel primordial para a melhoria das aprendizagens.

Para que os objetivos do projeto se efetivem, preconiza-se desenvolver um conjunto de ações que sustentem e fortaleçam a mudança pretendida e legitimem a afirmação “O Cerne é Aprender”.

Avaliar Melhor para Aprender Mais, um Desafio para Penela

Ana Matos

Ana Santos

João Dias

Filomena Jorge

Manuela Sobral

Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro de Penela

Membros do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) no AEIDP

Nos últimos anos, a **avaliação pedagógica** tem integrado os vários documentos das políticas educativas e curriculares, tendo em vista a promoção do sucesso escolar. Naturalmente, os docentes têm consciência do papel fundamental da **avaliação formativa** na melhoria das aprendizagens, conhecem a sua vertente pedagógica e reguladora, mas também sabem que a **avaliação sumativa** é imprescindível para situar os alunos num determinado ponto, de acordo com o que sabem e são capazes de fazer. Na noção clássica de avaliação, a realização de todas as atividades, como fichas de trabalho, atividades práticas, relatórios, entre outras, tinham como objetivo a avaliação formativa do aluno através do fornecimento do respetivo feedback, embora nem sempre realizado da melhor maneira no que diz respeito à utilização dos resultados e à distribuição de feedback de qualidade, tendo em conta a participação do aluno no processo de avaliação, restando-lhe apenas a autoavaliação em tarefas muito pontuais e nos finais de período com características autotransmissivas. Todas as tarefas tinham como principal objetivo a preparação da avaliação sumativa com fins de classificação. Os critérios de avaliação davam muita relevância à avaliação sumativa.

A formação do projeto MAIA permitiu clarificar que há uma ideia (ainda muito enraizada na escola atual) que terá de ser posta de parte - avaliar é classificar os alunos. Torna-se premente que toda a comunidade educativa interiorize que o **principal propósito da avaliação é melhorar as aprendizagens e o ensino**

(desenvolvendo ações para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão e com mais profundidade) e não estar ao serviço das classificações.

Depois desta formação, não se pretende a diminuição do peso da avaliação sumativa nem o aumento do peso da avaliação formativa nos critérios de avaliação, mas sim uma mudança de mentalidade relativamente ao ensino e à aprendizagem. É necessário que a escola seja vista como um espaço de aprendizagem e não como uma instituição para obter classificações. E os alunos e pais devem, por consequência, olhar para a escola como um espaço onde se aprende, independentemente da classificação, pois se a avaliação formativa for de qualidade, a noção clássica de avaliação é transformada. A diversificação dos processos de recolha de informação e a construção com os alunos de critérios simples de avaliação irão permitir que a avaliação pedagógica esteja ao serviço da aprendizagem e não ao serviço da classificação. Se estimularmos devidamente os alunos, se definirmos criteriosamente o que é importante, deixaremos de nos preocupar exclusivamente com os resultados, com os produtos, com a dimensão puramente classificatória e olharemos a avaliação sumativa numa perspetiva verdadeiramente pedagógica, capaz de ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens, considerando que todos conseguirão aprender nas suas múltiplas inteligências, na medida das suas possibilidades.

A nossa expectativa em relação a esta formação era simplesmente a construção de novos critérios de avaliação de acordo com os normativos legais em vigor, que tantas dúvidas suscitaram no início do ano letivo. Esta expectativa foi alcançada na medida em que conseguimos construir um referencial comum de critérios de avaliação para todo o agrupamento e ainda previmos a construção de critérios específicos, ambos apresentados como anexos no projeto de intervenção “**Avaliar Melhor para Aprender Mais**”. Nesta formação aprendemos os princípios e fundamentos que regem uma avaliação pedagógica, na qual estão incluídos os critérios de avaliação. De facto, no projeto MAIA, houve a possibilidade não só de questionar práticas há muito enraizadas no sistema educativo, como também se refletiu sobre novas e inovadoras práticas tais como as que se referem ao papel dos professores e dos alunos nas ações pedagógicas, à utilização da informação recolhida (avaliação formativa-avaliação para as aprendizagens e avaliação sumativa-avaliação das aprendizagens), à **distribuição e utilização do feedback** (peça fundamental da avaliação pedagógica) de **alta qualidade**, à definição e utilização de critérios de avaliação (procedimentos e características), à importância da diversificação dos processos de recolha de informação avaliativa e ao papel dos alunos e dos pares nos processos de avaliação e de classificação. Ou seja, **a importância dos processos de avaliação pedagógica nas aprendizagens dos alunos** ficou bem vincada. Mas, para colocar em prática uma efetiva avaliação pedagógica torna-se necessária uma outra forma de trabalhar nas salas de aula, com os alunos mais ativos, participativos e mais autónomos na resolução das tarefas, de forma a que o professor ensine, o aluno aprenda e que ambos avaliem.

O projeto MAIA conduziu-nos a refletir sobre as nossas práticas a nível do ensino e da avaliação, esclarecer conceitos através de informação recente, oriunda de um projeto de investigação em curso, capacitando-nos para intervir nas várias escolas, para construir dinâmicas inovadoras e ajustadas a cada contexto educativo, abrindo

a porta a um novo paradigma de ensino e avaliação. Todo este processo de reflexão e ação implicou muitas leituras, muitas dúvidas, muita curiosidade em aprender e partilhar novas experiências, conduzindo a vários momentos de discussão construtiva. A equipa do Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro, em Penela (AEIDP) tornou-se um grupo muito coeso, motivado e empenhado em construir a mudança. Esta equipa multidisciplinar permitiu visões diferenciadas, mas enriquecedoras, constituindo uma oportunidade para perspetivar os factos, de forma holística, não nos centrado apenas na nossa disciplina.

Mais concretamente, a equipa do AEIDP seguiu um rumo na construção do nosso projeto de Intervenção e para isso, diagnosticou as fragilidades do agrupamento (e.g. ausência de um referencial comum de critérios de avaliação, excessiva importância dada à avaliação sumativa, acomodação da comunidade educativa a um sistema tradicional de ensino-aprendizagem) e elencou objetivos que pretendem minimizar esses problemas, definindo o público-alvo. Para atingir estes objetivos, selecionaram-se ações a realizar, nomeadamente, a definição de um referencial comum e a construção de um sistema de avaliação pedagógica, onde se privilegia a avaliação formativa nos processos de ensino e aprendizagem, não descurando a complementaridade da avaliação sumativa, bem como o feedback de elevada qualidade, que deve ser primordial e sistemático, não só entre os alunos e os seus pares, mas entre estes e os docentes. A implementação e o impacto do projeto serão avaliados com indicadores de qualidade que permitirão averiguar a eficácia e o grau de satisfação da comunidade educativa.

Esperamos que o novo paradigma de avaliação pedagógica seja implementado e que se traduza em melhores aprendizagens, fazendo justiça ao título do Projeto – AMAM (**Avaliar Melhor para Aprender Mais**).

Avaliar, Ensinar e Aprender

**Cristina Amado
Fernando Cordeiro
Joaquina Cruz
Margarida Carrington
Rita Viais**

Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure

Membros do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) no AEMA

O Agrupamento de Escolas Martinho Árias - Soure (AEMAS) foi um dos quatro agrupamentos de escolas selecionados para frequentar a ação de formação “Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação”.

Desde o final do ano letivo 2018/2019 que vínhamos discutindo no nosso Agrupamento a necessidade de reformular os critérios de avaliação. O trabalho então produzido deixou-nos sempre a sensação de que tinha sido o trabalho possível, mas não o totalmente desejado. Sentíamos que precisávamos de dar um passo em frente, mas não sabíamos como. Foi então que surgiu o Projeto MAIA.

O nosso primeiro contacto com este Projeto aconteceu na ação de curta duração O Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) para uma melhoria das práticas de avaliação das aprendizagens, também dinamizada pelo Centro de Formação Nova Ágora. O trabalho aí desenvolvido mostrou-nos que este Projeto poderia ser o impulso para o tal passo em frente. Por isso, as expectativas eram altas.

O caminho, que começou a ser trilhado num mês de fevereiro que parece já longínquo, ficou marcado pelo aparecimento da pandemia do novo coronavírus. À semelhança do que aconteceu em quase todo o país, o caminho deixou de ser uma realidade em “presença” e passou a sê-lo “a distância”. Este contexto, não sendo totalmente novo, exigiu novos conhecimentos (não só técnicos), capacidades e atitudes e exigiu, sobretudo, uma maior flexibilidade e adaptabilidade às novas circunstâncias, a par de um trabalho muito mais colaborativo e cooperativo.

Esta nova realidade não foi impeditiva da consecução da maioria dos objetivos desta formação. Obviamente que provocou algumas limitações, mas não suficientemente importantes para pôr em causa o seu

propósito fundamental: “(...) capacitar e apoiar os docentes para a construção dos recursos inovadores necessários e ajustados aos seus contextos educativos específicos, promovendo-se ainda a implementação e análise dos mesmos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento ou reformulação.”¹

Não foi um caminho fácil. Foi um caminho que exigiu muita leitura, muita reflexão e muito mais discussão. E também porque havia outro caminho: aulas e reuniões por videoconferência, planificações a fazer, estratégias de ensino e aprendizagem para criar, novas tecnologias para aprender, trabalhos (muitos) para corrigir, alunos para “agarrar”...

Foram várias as atividades que realizámos ao longo das 50 horas de formação, umas individualmente, outras em pequeno grupo (professores do mesmo agrupamento de escolas) e outras ainda em grande grupo (todos os professores em formação): discutimos o conceito de avaliação formativa, as suas principais características e os princípios e as ideias pedagógicas fundamentais que suportam as práticas de avaliação formativa, elaborámos e aplicámos em contexto de sala de aula tarefas que corroborassem o exposto anteriormente, discutimos a utilização que podia ser dada à informação que é recolhida através das práticas de avaliação formativa e fizemos um o balanço da aplicação dessas tarefas; elaborámos um glossário sobre avaliação pedagógica; analisámos um referencial comum de critérios de avaliação para o ensino básico e refletimos criticamente sobre os critérios de avaliação do nosso Agrupamento; participámos na construção de uma Wiki sobre processos de recolha de informação; elaborámos e apresentámos um projeto de intervenção com o intuito de o apresentar à Direção do Agrupamento e ao Conselho Pedagógico para implementação no ano letivo 2020/2021. O projeto de intervenção chama-se Avaliar, Ensinar e Aprender.

¹ Centro de Formação Nova Ágora - Informação sobre a Ação CH56-1 Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação.

Um dos objetivos desta formação era “permitir a troca de materiais e experiências, o esclarecimento de dúvidas e a geração de ideias e projetos de natureza pedagógica e didática.”² É necessário fazer uma referência aos nossos parceiros de caminho, a todos os professores dos outros agrupamentos de escolas: pela partilha de experiências e perspetivas e pela forma correta e elevada com que sempre interagimos uns com os outros. Se mais não foi possível, às circunstâncias da pandemia o devemos. E uma palavra de agradecimento para a nossa formadora, Sandra Galante, pela forma como se adaptou à nova realidade e nos conseguiu orientar num caminho de incerteza e imprevisibilidade.

De todo o trabalho em grupo realizado pelos professores do AEMAS, guardamos já com nostalgia as horas que passámos a discutir, por videoconferência e pela noite dentro, assuntos como avaliação pedagógica, avaliação formativa, avaliação sumativa, diversificação de processos de recolha de informação, feedback de qualidade, projeto de intervenção, entre tantos outros. Foi este tempo que deu a este caminho um sentimento especial, o de partilha, e uma certeza, o nosso crescimento pessoal e profissional. Este, seguramente, andará no futuro lado a lado com princípios como: maior protagonismo à avaliação formativa no contexto da avaliação pedagógica, feedback de qualidade e diversificação os processos de recolha de informação.

O trabalho desenvolvido ao longo desta Oficina já está a ter impacto na vida do nosso Agrupamento: as propostas de critérios de avaliação gerais e específicos, partes integrantes do Projeto de Intervenção, estão a ser discutidas por todos os docentes em sede de departamento curricular e área disciplinar. Esta discussão, feita de muita ansiedade e inquietação, mas também de vontade e querer, já deu preciosos contributos para a melhoria e operacionalização das propostas iniciais. Algumas áreas disciplinares já conseguiram definir os critérios de avaliação específicos das suas disciplinas, outras avançam ainda de forma insegura. Em setembro retomaremos os trabalhos e esperamos ter todos os critérios de avaliação definidos antes do início das atividades letivas e a respetiva aprovação pelo Conselho Pedagógico.

O caminho é este. É um caminho que tem um rumo definido, um rumo que se quer de mudança, mas também estamos conscientes do sentimento que a mudança provoca e das dificuldades que é preciso ultrapassar. É aqui que estamos, mas não é aqui que vamos ficar. O início do ano letivo 2020/2021 adivinha-se desafiante. A todos os níveis. E estamos preparados para o percorrer.



²Idem.

Articulando Perfis, Competências e Avaliação em ambientes híbridos

Sara Trindade

Universidade de Coimbra

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Faculdade de Letras (DHEEAA)

O foco na aprendizagem de competências e o apelo à flexibilidade curricular são preconizados no enquadramento vigente, orientado pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelo que o paradigma educacional dá lugar a novas formas de pensar o ensino, de o desenvolver e avaliar, em contexto disciplinar, curricular, institucional, cultural e transversal.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho atribui às escolas autonomia para desenvolverem rumos pensados e articulados em conjunto com todos os seus agentes, podendo gerir localmente o currículo com o objetivo de colocar em prática os desígnios de uma escola de qualidade para todos e promover o desenvolvimento de competências nos alunos “que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p. 2928).

Para construir uma escola diferente é, por isso, necessário repensá-la, procurando desenvolver atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, de uma forma integrada, contribuindo assim para que os estudantes adquiram competências importantes para ter sucesso no século XXI.

Assim, torna-se necessário criar espaço para diferentes pedagogias, onde a prática, a socialização ou a emancipação tenham lugar e que podem ser potenciadas no âmbito de ambientes digitais, uma vez que “as tecnologias podem complementar abordagens educativas já existentes, tais como as assentes em projetos experimentais, pesquisa e métodos de aprendizagem adaptativos” (WEF, 2015, p. 1). A educação e o processo

de ensino e de aprendizagem podem assim ser pensados enquanto mecanismos de crescimento conjunto e contínuo, a partir de experiências que podem ser potenciadas pelo uso do digital e de aprendizagens ativas, coletivas e em rede, exigindo “que a participação seja observada como modo de construir o sentido de pertença e identidade na rede de autores e mediadores das experiências, cenários e contextos de aprendizagem” (Dias, 2012, p. 4).

Yuval Harari refere algo que também deve ser tido em conta: “Num mundo destes, a última coisa de que um professor precisa é dar aos seus alunos mais informação. Eles já têm informação a mais. Em vez disso, as pessoas precisam é da capacidade de discernir a informação, de perceber a importância do que é importante e o que é irrelevante, e, acima de tudo, de combinar vários pedaços de informação para obter um retrato completo do mundo.” (Harari, 2018, p. 301)

Porém, atualmente vivem-se momentos conturbados, fruto de uma quarentena repentina que forçou a Escola ao encerramento físico, mas mostrou que o digital pode contribuir para que a Educação não pare. São por isso necessárias competências digitais para conseguir criar cenários de aprendizagem construtivistas e colaborativos, mais maleáveis e adaptáveis às necessidades de cada aluno, para além de permitirem também a conjugação de recursos que fomentem a interação entre o desenvolvimento das aprendizagens essenciais e de competências transversais.

A União Europeia vem desenvolvendo, desde 2013, um referencial para as competências digitais que, em 2017, resultou num documento adaptado, concretamente, aos professores – o DigCompEdu (Redecker, 2017). Este referencial apresenta seis áreas de competência, focadas em diferentes momentos do processo educativo, e que passa tanto pela colaboração e comunicação institucional como pelas práticas pedagógicas, nas quais destaca a capacidade que o professor deve ter de capacitar também os estudantes para o uso do digital.

Dos estudos no âmbito do projeto que coordeno e que tem como ponto de partida um instrumento de autoavaliação das competências digitais dos professores, construído a partir do referencial já mencionado, e que está validado para a população portuguesa (Dias-Trindade, Moreira, & Nunes, 2019), tem vindo a verificar-se que a área relativa à avaliação é a que apresenta maiores fragilidades.

A forma de desenvolver a avaliação está em muito ligada à maneira de pensar a Escola e de promover a aquisição de competências variadas (curriculares e transversais). É, por isso, importante dotar os professores de competências para trabalharem com as diferentes possibilidades dos ambientes digitais e em cenários virtuais de aprendizagem, pois estes permitem diferentes estratégias que fazem uso de variadas ferramentas digitais para facilitar não só a monitorização e acompanhamento dos estudantes, mas também proporcionar um feedback regular e auxiliar na avaliação final. Independentemente do instrumento utilizado, a avaliação necessita de ser vista como um processo articulado com o modelo pedagógico, proporcionando possibilidades de promover, sobretudo, a reflexão, o diálogo e a colaboração entre os envolvidos, com o inequívoco protagonismo docente (Bianchi, & Araújo, 2018), e incentivar aprendizagens ativas e significativas (Ausubel, 1963) por parte dos estudantes.

Referências bibliográficas:

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nova Iorque: Grune & Stratton.
- Bianchi, P. C. F., & Araújo, C. L. S. (2018). Avaliação da aprendizagem na educação a distância. In: Mill, D. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância* (pp. 73-76). Campinas/SP: Papirus.
- Dias, P. (2012). Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(2), 4-10, dezembro.
- Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Nunes, C. S. (2019). Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. *Revista Texto Livre*, 12(2), 152-171, mai./ago.
- Harari, H. (2018). *21 lições para o século XXI*. Amadora: Elsinore.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- WEF - World Economic Forum (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Cologny/ Geneva: World Economic Forum.

Articulando de forma simbiótica as necessidades dos tempos que vivemos, com o Perfil dos Alunos e as possibilidades decorrentes do uso de ambientes digitais, é possível desenvolver cenários onde a avaliação se assume como uma forma de monitorizar a evolução dos estudantes, de articular conteúdos com competências transversais e de servir, efetivamente, a sua função que é a de verificar se os alunos estão a progredir, perceber onde há dificuldades e redirecionar as estratégias de ensino para fazer face aos problemas encontrados.

Neste contexto é importante o reforço da avaliação contínua e o papel que o digital pode ter na monitorização e avaliação dos estudantes, propiciando abordagens de acompanhamento diversificadas e adequadas aos diferentes momentos (formativos ou sumativos), usando as tecnologias digitais para ir acompanhando a evolução dos estudantes e para lhes dar o feedback necessário para que estes possam planear os seus estudos, monitorizar o seu próprio desenvolvimento e refletir sobre a sua aprendizagem. É, pois, relevante que cada estudante possa participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem, conhecer os seus pontos fortes, as suas fragilidades e ir modificando o seu percurso para conseguir evoluir.

Em suma, os recursos digitais conseguem auxiliar nestas tarefas, permitindo até a agregação de informação de forma muitas vezes automática e, sobretudo, fomentando a construção de estratégias que permitem ensinar, aprender, trabalhar competências variadas e, ao longo dessa atividade, acompanhar e avaliar. O fundamental é a criatividade e a vontade de aprender sempre mais o que, na verdade, muito caracteriza os professores portugueses que, nos últimos meses, revelaram uma competência fundamental para o século XXI: adaptabilidade.



III

Entrevistas

5 Perguntas sobre o Ensino a Distância

Diretoras e Diretores de agrupamentos de escolas e escola não agrupada do Nova Ágora Centro de Formação de Associação de Escolas partilham a sua perspetiva sobre a realidade de Ensino a Distância

A escola responde com generosidade e imaginação

Maria Fernanda Campos

Arredada da vida escolar, há alguns anos, por passagem à reforma, segui, com profundo interesse as rotas elaboradas pelas escolas, para evitarem o naufrágio, em tempos de navegação sem vista e em mar encapelado, traiçoeiro, mas cujo chamamento era impossível ignorar.

Desmultiplicar e desmaterializar o espaço escolar, as rotinas diárias, ficar-se, por imposição de um fantasma persecutório, sem a voz, o olhar, o subtil toque de um gesto amistoso do outro, num tempo que exigia proximidade e afeto, colocava-se-me como horizonte inalcançável e errático.

No entanto, cedo, algo começou a mexer, como se «o hoje» fosse ainda um pouco «de ontem»: afinal, a escola, os professores (“motores essenciais desta nova pilotagem”), poder local, associações de vária natureza, empresas atentas à sua responsabilidade social, Ministério da Educação uniram-se, num trabalho cooperativo e solidário, para que os jovens pudessem continuar as suas aprendizagens.

Em circunstâncias muito difíceis, lutando com grandes debilidades humanas e materiais, muitas vezes em solidão extrema, as pistas foram sendo desvendadas,

os caminhos foram sendo dolorosamente desbravados, numa viagem, à partida incerta, refeita e reescrita, mas determinada. Com alguns traumas, porém muito futurante.

As respostas dos Diretores de Agrupamentos de Escolas e Escola não agrupada ao inquérito elaborado pelo CFAE espelham claramente os tempos vividos durante o confinamento e são, seguramente, um exemplo de outras realidades vividas «em brasa» por muitas escolas do nosso país.

Não se iludem os problemas sentidos, nem o esforço despendido por muitos dos profissionais e agentes educativos, nem se escamoteiam as debilidades a que as aprendizagens ficaram sujeitas, particularmente para os alunos que maior apoio exigiam, acentuando, assim, as desigualdades geradas pela sociedade.

Mas é notória e merecida a expressa satisfação de que, na sua escola, com os seus alunos e famílias, os professores deram provas de uma generosa entrega ao bem comum.



1. Quais os desafios enfrentados na elaboração do plano do Ensino a Distância (EaD) no agrupamento de escolas/escola não agrupada?

A elaboração do Plano E@D do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro surgiu da necessidade decorrente da pandemia por COVID-19 de adaptar o ensino presencial planeado e programado para o ano letivo de 2019/2020 a um regime não presencial de ensino de emergência envolto em incertezas, receios e escassez de meios telemáticos para o implementar.

O dia 13 de março de 2020 marcou o fim das atividades letivas e não letivas presenciais nas escolas e, na segunda-feira seguinte, os docentes e os alunos, as famílias e as comunidades educativas adaptaram-se como melhor souberam, e puderam, a um ensino de emergência, à distância, que se foi afinando no decorrer do 3.º período letivo.

Os desafios foram enormes e assentaram, sobretudo, em quatro eixos principais: empoderamento dos docentes para enfrentar, de imediato, uma nova realidade de ensino com forte impacto na qualidade das aprendizagens, necessidade absoluta de não deixar para trás nenhum aluno, angariação de tablets, computadores portáteis e de hotspots para permitir conectar professores e alunos, adaptação das metodologias de ensino, dos recursos e instrumentos de avaliação ao ensino a distância.

2. Como decorreu a implementação desse plano?

O plano elaborado foi discutido, partilhado e analisado nos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica e contou com o envolvimento dos docentes numa lógica de trabalho colaborativo e partilhado. Assim, a sua implementação, ainda que com necessidades óbvias de ajustes e melhoramentos ao longo do processo, decorrente da monitorização a que foi sujeito, foi pacífica e serena. A grande preocupação e constrangimento assentou na procura incessante de que nenhum aluno ficasse “perdido”, sem comunicação e sem realizar qualquer tarefa, facto que não aconteceu.

3. Qual o impacto do EaD na comunidade escolar?

Atendendo às características e especificidades da comunidade escolar envolvente foi necessário prestar muito apoio a um número significativo de famílias e encarregados de educação, convocar ajudas da autarquia, das juntas de freguesia, dos docentes, de entidades particulares e de cidadão anónimos de modo a chegar a todos os nossos alunos. Assim, a comunidade escolar, de uma maneira geral e muito significativamente, respondeu de forma muito presente aos apelos lançados criando-se laços ainda mais fortes entre os docentes, os alunos e as famílias.

4. Qual o nível de adoção de tecnologias digitais em rede no agrupamento/ escola? Quais os desafios nesta área?

A escassez de meios telemáticos para comunicação síncrona e sessões assíncronas não impediu que fossem feitos todos os esforços para que um número muito significativo de alunos ficasse conectado. A adoção de tecnologias digitais em rede também não foi descuidada tendo o AECC implementado o Office 365 for Education e adotado a plataforma Teams como meio preferencial de comunicação.

O maior desafio nesta área foi, sem dúvida, a tentativa de capacitação do maior número de docentes e de alunos, em tempo recorde, no domínio das tecnologias digitais e no âmbito das tecnologias digitais em rede implementadas.

5. Que necessidades de formação docente e não docente emergiram no contexto de EaD?

As necessidades de formação relativas ao E@D no que respeita ao pessoal docente situam-se ao nível da utilização das plataformas educativas, das aplicações para dispositivos móveis, da organização de recursos e nas apresentações digitais e/ou interativas bem como ao nível da gamificação. Quanto ao pessoal não docente as suas competências digitais são, por norma, diminutas pelo que torna-se incontornável a necessidade de formação nesta área, em concreto.

1. Quais os desafios enfrentados na elaboração do plano do Ensino a Distância (EaD) no agrupamento de escolas/escola não agrupada?

O mundo mudou e está imprevisível. A definição de estratégias, os circuitos de comunicação, o modelo de ensino à distância adotado e o seu plano de monitorização são (foram) paradigmas do novo processo educativo

No caso concreto da “Quinta das Flores” o estar inserida num território educativo com duas escolas públicas, uma do ensino regular e uma escola artística, trouxe desafios de interligação, de articulação, de conjugação de esforços e de práticas letivas e educativas não facilmente ultrapassáveis. Foi este o principal desafio enfrentado pelas duas escolas: ter uma escola com aulas convencionais e outra com aulas individuais (música) não foi um processo linear e não deixava antever nada de facilitador. Creio que é possível assumir que com a desenvoltura dos atores principais, professores e alunos, a compreensão de quem acompanhou este processo e com as “guide lines” elaboradas pelas escolas este desafio foi perfeitamente superado.

Conjugar planificações E@D com turmas do EAE da Música e da Dança – no 9º ano a componente letiva de Dança é de 20H (?) - foi um desafio largamente ultrapassado mas que necessitou de uma assertiva coordenação ao nível das Direções de Turma e de um suporte efetivo, proactivo e institucional do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico e da Associação de Pais e Enc. de Educação. Honra lhes seja feita, ambas as APEE foram sempre instituições com quem deu gosto trabalhar, valorizando o trabalho de cada um dos intervenientes neste processo e gerindo com mestria algumas das dificuldades que iam aparecendo.

E sobre os professores só posso tecer elogios. Em 48 horas foi instituída pela comunidade no seu todo uma rede de apoios e de formações online que fez com que na 2ª feira, 16 de março, os nossos alunos recebessem a “visita” dos seus professores licenciados pedagogicamente para o ato de ensinar e “auto licenciados” em técnicas de produção de conteúdos desmaterializados e de acesso a plataformas digitais.

2. Como decorreu a implementação desse plano?

Dada a situação de grande e grave instabilidade social e económica que esta pandemia despoletou e que acabou por se refletir de modo ainda mais vincado na estrutura educativa do país e por consequência nas escolas, o plano elaborado não assumiu um caráter imutável, antes sim, foi alvo de constantes valorizações sempre que as dinâmicas associadas a este Ensino à Distância (E@D) o propiciaram, cabendo à comunidade educativa agilizar os registos e sistemas individuais e coletivos de modo a que a mecânica dual do processo ensino-aprendizagem se mantivesse robusta, essencialmente formativa e chegasse a todos os alunos.

A elaboração de um roteiro de aprendizagens, PTS – Plano de Turma Semanal, a enviar aos alunos pelo DT, que para o efeito reunia e colhia as informações dos professores do conselho de turma - Tema, Tarefas, Orientações para a realização das tarefas, Recursos, Esclarecimento de dúvidas, Entrega das tarefas (prazo) - também foi uma enorme mais-valia e que muito ajudou a sistematizar um tipo de ensino para o qual ninguém estava formatado.

A escola tentou que nenhum aluno ficasse sem meios informáticos e consegui-o à custa de empréstimos pela escola de computadores de secretária, portáteis e tablets e através de parceria educativas com a Student Keeper (viabilizou a entrega a alunos dos escalões A e B de 53 portáteis).

Também a monitorização efetuada pela equipa de auto avaliação forneceu indicadores de conforto e de práticas pedagógicas promissoras.

3. Qual o impacto do EaD na comunidade escolar?

Cabe a cada Escola, em função da sua realidade, refletir sobre os princípios orientadores para a implementação de Ensino à Distância (E@D) na escola, encontrando as respostas mais adequadas e potenciadoras do sucesso educativo dos seus alunos.

O paradigma educacional alterou-se. A escola é hoje vista como uma comunidade de aprendizagem que encoraja os alunos, que os incentiva. A escola paralela cada vez mais ganha lugar ao “estar sentado”: visitas de estudo, participações com e sem lógica concorrencial, parcerias que favorecem novos conceitos, abordagens multissetoriais, conteúdos transdisciplinares, reflexões orientadas, tecnologias sem fim...

A equipa de auto avaliação, como já afirmado, monitorizou todo este processo, elaborou documentos em duas distintas calendarizações para três universos, professores, alunos e encarregados de educação validadas por cerca de 1200 respostas, utilizando i) indicadores qualitativos aferindo o grau de satisfação da comunidade: docentes, alunos e encarregados de educação, ii) indicadores quantitativos aferindo a taxa de concretização das tarefas propostas pelos professores, iii) uma definição da periodicidade da recolha de dados e iv) validando a taxa de assiduidade nas sessões síncronas, e conclui pela conforto e plena exequibilidade do plano, validada por mais de 85% das respostas positivas e muito positivas.

Também o “feed back” obtido junto das APEE dos Diretores de Turma, estes porque contactavam semanalmente alunos (e pais), deu indicadores de robustez na prática educativa implementada e contribuiu para agilizar e/ou alterar procedimentos que se entendia poderem ser melhorados. A este propósito referir que quase semanalmente a Direção reunia informalmente com todas as entidades intervenientes neste processo: Coordenadores dos DT, APEE, “Conservatório”, Presidente do Conselho Geral, Conselho Pedagógico. Todas as ações tomadas que tivessem impacto na comunidade da “Quinta” foram previamente discutidas e agilizadas por todos os principais intervenientes.

4. Qual o nível de adoção de tecnologias digitais em rede no agrupamento/ escola? Quais os desafios nesta área?

O tempo foi muito curto para que a escola se organizasse e pudesse dar respostas cabais às dificuldades que se faziam sentir. A troca de comunicações aconteceu recorrendo a todos os meios disponíveis. Houve envio via CTT mas também através da Escola Segura. Foi usado o telemóvel, o whatsapp, o facebook e o email mas também apps e plataformas como skype, teams, classroom, jitsi, zoom, webex, plataformas de editoras (Aula Virtual e Aula Digital), moodle, inovar ...

Como o número de plataformas disponíveis era de tal modo elevado foi solicitado à equipa de apoio e acompanhamento tecnológico que fizesse um estudo ponderado acerca da plataforma que fosse mais consensual e uso mais intuitivo, dado que havia alunos e professores com algumas dificuldades nestas áreas. Depois de 3 ou 4 dias de estudo intenso que mobilizou as turmas do curso profissional de técnico de gestão de equipamentos informáticos e que passou por contactos com a Universidade de Coimbra, esta equipa que nunca deixou professor algum sem resposta para as suas dúvidas, decidiu indicar-me a plataforma zoom.

Decidido o uso por esta aplicação foi dado a conhecer à comunidade educativa juntamente com um tutorial elaborado para o efeito.

Com certeza que houve utilização de outras aplicações, mas isso era uma situação exepetável ou não existissem 51 turmas e mais de 500 aulas síncronas semanais existindo até turmas que já comunicavam com os professores por via telemática antes do termo das aulas presenciais!

O processo foi interiorizado e o bem maior foi tido em conta.

5. Que necessidades de formação docente e não docente emergiram no contexto de EaD

A “educação desmaterializada” é pela sua essência um processo que necessita do envolvimento profundo de todos os stakeholders envolvidos no sistema. A colaboração entre docentes conhecedores e docentes incipientes (nesta área digital) é primordial e ajuda a criar relações de proximidade entre pares que fortalecem o tecido educativo docente. A inovação, o conhecimento, a competência, o gosto pela prática, o gosto pela atividade docente, a produção de conteúdos cada vez mais completos, o percurso da aprendizagem e o “atrevimento docente” são comburentes para uma “certificação doméstica”.

A avalanche de plataformas, de programa e de app’s passíveis de utilização leva-nos para um universo de difícil fronteira: Que programa utilizar? Deverá haver uma plataforma única para cada escola? Será possível um mesmo universo discente utilizar diferentes estratégias de comunicação online?

Não sendo possível adaptar uma lógica booleana a todo este processo foi entronizado um novo conceito. O conceito de competência. Competência digital! E creio que de um modo geral toda a comunidade educativa se envolveu nesta aprendizagem e nas semanas/meses seguintes a procura de formação certificada de curta e longa duração foi uma realidade.

Não me parece razoável falar em nome de cerca de centena e meia de professores, alguns com uma grande prática de “prática desmaterializada” e outros com alguma necessidade. Alguns bastante conhecedores de uma plataforma e com dificuldades noutras. Alguns com disciplinas em que existem bons suportes pedagógicos, e noutros sem qualquer apoio pedagógico/didático.

1. Quais os desafios enfrentados na elaboração do plano do Ensino a Distância (EaD) no agrupamento de escolas/escola não agrupada?

Na elaboração do plano de Ensino@Distância, seguimos as orientações do Ministério da Educação no ROTEIRO, respeitando os 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas (E@D) e as recomendações da UNESCO e elaborámos, durante a interrupção letiva da Páscoa, o Plano de Ensino a Distância (E@D) do Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro - Penela, envolvendo as diferentes estruturas pedagógicas do AEIDP.

Preocupámo-nos em estabelecer canais de comunicação eficientes com os alunos, através dos emails institucionais individuais e/ou através dos emails dos pais, no caso dos alunos mais novos; limitámos as ferramentas digitais a utilizar, de modo a evitar dispersões; alertámos para a segurança e proteção de dados; implementámos medidas inclusivas que garantissem o acesso a todos os alunos; estabelecemos reuniões de equipas educativas semanais para elaboração do Guia Pedagógico Semanal (GPS), assumindo que o horário nunca poderia ser igual ao presencial e garantindo a participação de todas as disciplinas. As atividades propostas deveriam criar rotinas de trabalho e contemplar, também, espaços de interação e de convívio, promovendo-se, tanto quanto possível, o trabalho em grupo (pequenos projetos, desafios às turmas...). Houve o cuidado de planear as aulas síncronas em momentos que os pais pudessem apoiar os alunos mais novos, ocorrendo depois das 18.00 horas.

Desde logo ficou definido que se deveria dar prossecução aos processos de ensino e aprendizagem, devendo os professores assegurar que todos os alunos mantinham um contacto regular com os seus professores e colegas, para consolidar aprendizagens já adquiridas e desenvolver novas aprendizagens.

Estipulou-se como primordial a avaliação formativa e o constante feedback para ajudar os alunos a regular as suas aprendizagens.

Na elaboração do plano de E@D foram ainda consideradas as equipas de apoio tecnológico, de apoio pedagógico e de acompanhamento e monitorização.

2. Como decorreu a implementação desse plano?

Não foi um período fácil para ninguém, fosse pelas questões pandémicas e consequente confinamento, fosse pelas dificuldades de acesso às tecnologias e ambientes digitais, pela desigual capacitação informática dos intervenientes, fosse pela reorganização das dinâmicas familiares (quantas vezes com o temor de situações de precariedade laboral), fosse porque os aspetos relacionais entre alunos e estes com os docentes ficaram mediados por aparelhos eletrónicos, afastando algo de fundamental no ato de ensinar e da convivialidade entre crianças e jovens.

Todas as equipas educativas reuniram semanalmente para organizar os Guias Pedagógicos Semanais (GPS) de cada grupo/turma, com o horário das aulas síncronas, assíncronas e do #Estudoemcasa; aí também se avaliaram as dificuldades tecnológicas e de comunicação dos alunos, monitorizou-se o cumprimento de tarefas e a qualidade do trabalho das turmas, tal como constava do Plano de E@D do AEIDP.

O trabalho das equipas foi fundamental para aferir o grau de envolvimento dos alunos e o tipo de feedback a devolver por parte dos docentes.

Todas as e-atividades disciplinares foram desenhadas com a indicação das competências a desenvolver e os valores a promover, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Na monitorização efetuada constatou-se que todas as áreas de competências tiveram enfoque, muito embora, algumas tivessem tido maior incidência. Assim, Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Resolução de Problemas, Pensamento Crítico, Desenvolvimento Pessoal e Social, Saber científico, técnico e tecnológico foram as áreas de competências mais potenciadas.

A partilha de estratégias aconteceu de forma bilateral e multilateral: entre os pares da mesma disciplina, entre membros dos departamentos curriculares, entre membros dos vários departamentos, nas equipas educativas, entre docentes e diretores de turma. Todas as formas de contacto e comunicação foram uma mais-valia para o sucesso da implementação do E@D no AEIDP.

Foram desenvolvidos alguns projetos interdisciplinares e interdepartamentais.

A coordenação curricular dos departamentos continuou a ser realizada periodicamente, antes ou depois dos conselhos pedagógicos. De cada reunião foram lavradas as respetivas atas onde constam as decisões, reflexões ou sugestões dos departamentos.

Este regime não presencial intensificou o trabalho colaborativo dentro do departamento, aferindo-se estratégias, metodologias de trabalho e preparação de materiais, sobretudo entre docentes com níveis de escolaridade comuns.

O apoio pedagógico-didático foi desenvolvido por todos os docentes no lançamento das e-atividades, no acompanhamento das aprendizagens e na estimulação de competências. O feedback do trabalho dos alunos foi efetuado por diferentes meios, sendo que as avaliações formativas permitiram, também, a recuperação de aprendizagens.

Foi efetuado o levantamento dos conteúdos lecionados e o número previsível de aulas para a conclusão dos programas e/ou recuperação/consolidação de aprendizagens, os quais serão considerados na planificação do próximo ano letivo.

Indispensável no processo de E@D foi o papel desempenhado pelos diretores de turma no estabelecimento de uma rede de contactos entre alunos, encarregados de educação, conselho de turma e direção.

Os encarregados de educação foram apoiados, quando solicitavam, na ajuda digital e no esclarecimento de questões relacionadas com a realização das e-atividades dos educandos.

Ao nível da Educação Especial foi feito o acompanhamento de todos os alunos com medidas universais, seletivas e adicionais ao longo do 3º período. As docentes da Educação Especial estiveram presentes em todas as reuniões semanais das equipas educativas.

A implementação do Ensino @ Distância redimensionou diversos fatores como as rotinas de trabalho, o espaço, os materiais/equipamento, o tempo global dedicado às aprendizagens, entre outros. Deste modo, as docentes de Educação Especial promoveram sessões síncronas e assíncronas com os alunos a quem prestaram apoio direto, em estreita colaboração com um dos elementos da família elegível para o efeito. Deram cumprimento ao previamente proposto nos Relatórios Técnico-Pedagógicos e Programas Educativos Individuais, planificando e construindo fichas formativas para os seus alunos. Aos alunos com apoio indireto, procurando um equilíbrio articulado entre as diferentes disciplinas

(delineado dos planos semanais) e tentando a não transposição da carga horária de estudo estipulada, fomentaram o estabelecimento de contactos/comunicações com estes, via e-mail e telemóvel (registados nos planos de estudo e sumários), tendo como principais objetivos a manutenção da disponibilidade para esclarecimento de dúvidas (no âmbito de cada problemática); também estimularam a manutenção das interações sociais de incentivos/reforços positivos conducentes à realização e cumprimento atempado das tarefas propostas nas diversas disciplinas.

A equipa multidisciplinar deu continuidade aos acompanhamentos psicológicos individuais dos alunos (1º, 2º e 3º ciclo), à dinamização dos projetos - currículo da resiliência (1º ciclo e 5º ano), programa da gratidão e programa da flexibilidade psicológica (grupo de alunos 7º e 8º ano) - e participação nas reuniões das equipas educativas/conselhos de turma (maior articulação escola-família). Foi ainda elaborado um documento "Isolados, mas próximos" de suporte às famílias em tempo de pandemia. Considera-se que a intervenção da equipa tornou-se ainda mais crucial nos desafios criados aos alunos e às famílias pelo ensino à distância.

A terapeuta da fala realizou semanalmente atividades assíncronas e sessões síncronas com alguns alunos. Após 1 de junho iniciaram-se sessões síncronas com todos os alunos que regressaram ao ensino presencial.

Certamente nem tudo correu bem, certamente seria possível fazer diferente, depois desta primeira situação de E@D que se impôs de supetão. Porém, é inegável a capacidade de resposta, de adaptação e flexibilidade dos docentes do AEIDP, deixando-nos a tranquilidade de termos tudo volvido para que o ensino chegasse aos alunos, tentando evitar que alguém ficasse à margem deste Ensino@Distância, que, sabemos-lo bem, nunca substituirá o EnsinoEmPresença@.

3. Qual o impacto do E@D na comunidade escolar?

O Ensino@Distância "acelerou" o contacto dos docentes com novas ferramentas e plataformas digitais diferenciadas, conduziu-os à adaptação a novas metodologias de ensino e de aprendizagem e à diversificação de instrumentos de avaliação; permitiu redefinir a formação interna dos docentes; potenciou a autonomia e a responsabilidade dos alunos e a autorregulação das suas aprendizagens; potenciou a responsabilidade dos E.E. no processo de aprendizagem dos seus educandos, reforçou a valorização da escola e dos professores assim como a cooperação da escola com a família; mobilizou os parceiros para a angariação dos recursos necessários, nomeadamente o Município, que ajudou os alunos na obtenção de meios digitais.

A experiência de ensino a distância vivenciada neste ano letivo permite-nos encarar com maior tranquilidade a organização do próximo ano letivo, no qual se perspetiva a articulação entre o ensino presencial e o ensino a distância.

A realização de reuniões online permitiu o acompanhamento, a articulação entre professores e a avaliação dos alunos e poderá continuar a ser implementada em qualquer regime de ensino.

4. Qual o nível de adoção de tecnologias digitais em rede no agrupamento/ escola? Quais os desafios nesta área?

O apoio tecnológico foi prestado aos alunos com o empréstimo de computadores portáteis do AEIDP (19) e da CM Penela (17) e 1 Encarregado de Educação, num total de 37.

A Autarquia disponibilizou ainda 13 hotspots de internet aos alunos carenciados.

Em algumas circunstâncias, a equipa de apoio tecnológico deslocou-se à residência dos alunos para desbloquear problemas informáticos.

O recurso digital mais utilizado para comunicar com os alunos foi o email institucional. As aplicações informáticas mais usadas foram a Google Classroom e a plataforma Zoom. Os professores usaram ainda com muita frequência as plataformas Escola Virtual, Leya e o Youtube para acederem a conteúdos disciplinares em suporte digital.

Na implementação de momentos de avaliação a ferramenta mais usada foi o Google Forms e, ainda que pouco significativamente, Socrative, Kahoot e Hotpotatoes.

5. Que necessidades de formação docente e não docente emergiram no contexto de EaD?

Muitos docentes sentiram necessidade de realizarem formação no âmbito digital sobre plataformas e utilização de ferramentas. Esta necessidade de capacitação acelerou-se durante o período de E@D. Vários docentes estiveram inscritos em ações de curta duração sobre GOOGLE FORMS e CLASSROOM; três elementos do conselho pedagógico frequentaram o Curso de Formação para a Docência Digital em Rede promovido pela DGE e UA; vários docentes participaram em encontros digitais promovidos pelas Editoras.

A troca de experiência entre docentes e a partilha de práticas também contribuiu para um maior domínio das ferramentas e ambientes digitais.

A maior parte dos docentes, alunos e encarregados de educação consideraram que se adaptaram com facilidade à realidade de ensino a distância.

Foi efetuado um questionário a todos os docentes do AEIDP sobre as necessidades de formação em tecnologias digitais para capacitação dos educadores e professores para a docência digital no início do próximo ano letivo em articulação com o CFAE Nova Ágora. As áreas de formação a necessitarem de desenvolvimento, por ordem de prioridade, são:

1 - Criação e edição de vídeo/ animação/ áudio (Animaker, Animoto, Audacity, Biteable, Filmora, Flipgrid, Powtoon, Wideo, entre outras)

2 - Avaliação de aprendizagens/ questionários (Edpuzzle, Google Forms, Hotpotatoes, Kahoot, Quizizz, Microsoft Forms, Plickers, Socrative, entre outras)

3 - Jogos interativos/ ludificação (gamificação)

4 - Escrita criativa/ storytelling (Storyjumper, Storybird, Calaméo, entre outras)

5 - Apresentações digitais/ interativas (Emaze, Google Slides, Prezi, Microsoft PowerPoint, Microsoft Sway, entre outras)

6 - Mapas de conceitos/ organização de ideias/ chuva de ideias (AnswerGarden, Bubbl.us, Coggle, Mentimeter, MindMeister, Popplet, Wordle, entre outras)

7 - Escrita colaborativa/ criação de murais (Canva, Google Docs, Flipgrid, Padlet, entre outras)

8 - Organização de recursos (Symbaloo, Livebinders, entre outras)

9 – Aplicações para dispositivos móveis

10 - Edição de texto (Microsoft OneNote, Microsoft Word, Google Docs, entre outras)

Perante um futuro incerto, quanto à situação epidemiológica do COVID-19 e ao recomeço das aulas no próximo ano letivo, haverá que ponderar e avaliar diferentes cenários. Será necessário comunicar e consultar, coordenar, planificar, determinar as estratégias e as ações e estabelecer prioridades, de modo a garantir as condições de saúde e as condições académicas.

1. Quais os desafios enfrentados na elaboração do plano do Ensino a Distância (EaD) no agrupamento de escolas/escola não agrupada?

Fundamentalmente a falta de uma cultura de utilização dos meios tecnológicos para o trabalho colaborativo dos professores e alunos, justificada, em parte, pela desatualização ou inexistência de meios informáticos e acesso à internet aceitáveis nas escolas. Ressalva-se que alguns docentes já utilizavam o moodle, o classdojo ou o classroom, mas de forma isolada.

Também o facto de nem todos os alunos terem garantidas as condições necessárias (computador e/ou acesso à internet) para uma igualdade de acesso no ensino a distância (E@D). Esta foi a maior preocupação da Direção do AEL. O Plano E@D foi elaborado e discutido com os docentes e os pais, antes de ser aprovado, optando-se por ser mais flexível de modo a não criar entropias ou dificuldades desnecessárias num contexto de muito stress para as pessoas.

2. Como decorreu a implementação desse plano?

De acordo com os resultados da monitorização do Plano E@D, efetuada de 2 em 2 semanas, e considerando tratar-se de uma situação inesperada (a suspensão das atividades presenciais), assim como o grande esforço feito pelos docentes, alunos e famílias para se adaptarem a esta nova realidade, a avaliação é muito positiva.

A colaboração da Autarquia foi determinante na aquisição de 50 portáteis e 52 ligações à internet, assim como assegurar semanalmente a logística de distribuição/recolha domiciliária de materiais e de trabalhos dos alunos até que todas as famílias tivessem assegurada a conectividade com a escola.

Sublinha-se a colaboração extraordinária das empresas J.Carranca Redondo (licor beirão), da Efpel e da Aníbal Antunes Bandeira que doam ao AE da Lousã 130 computadores portáteis.

Houve um acompanhamento sistemático do Conselho Pedagógico, da equipa do E@D e da Direção, respondendo a FAQ, publicando materiais de apoio no site

institucional, dando feedback dos resultados da monitorização, reconhecendo o esforço do trabalho que estava a ser feito pela comunidade educativa.

3. Qual o impacto do EaD na comunidade escolar?

Negativo, perante o “choque” dos professores e alunos que estavam formatados para o ensino presencial e nem todos reagiram de igual forma à nova realidade. Mais tarde, também alguma saturação dos alunos por estarem tantas horas em frente do computador, e das famílias que apoiaram de algum modo todo este processo de ensino-aprendizagem, tendo de assegurar também a sua atividade profissional e gerir as angústias resultantes da incerteza e riscos da pandemia.

O E@D veio acentuar algumas desigualdades dos alunos com menos recursos e/ou menos apoio familiar. Foi também muito exigente para as famílias dos alunos com necessidades específicas acentuadas, pese embora o esforço feito pelos docentes de educação especial.

Positivo, na medida em que a maioria dos docentes fez um esforço para utilizar as TIC e adaptar a didática, as estratégias e os recursos de ensino-aprendizagem, assim como os instrumentos de avaliação ao E@D.

Estas circunstâncias vieram valorizar alguns dos pontos fortes do DL 54/2018 e do DL55/2018, instando os docentes para a necessidade de aumentar a diferenciação pedagógica e integrar mais as TIC no contexto educativo, enquanto meios de apoio e não como finalidade educativa.

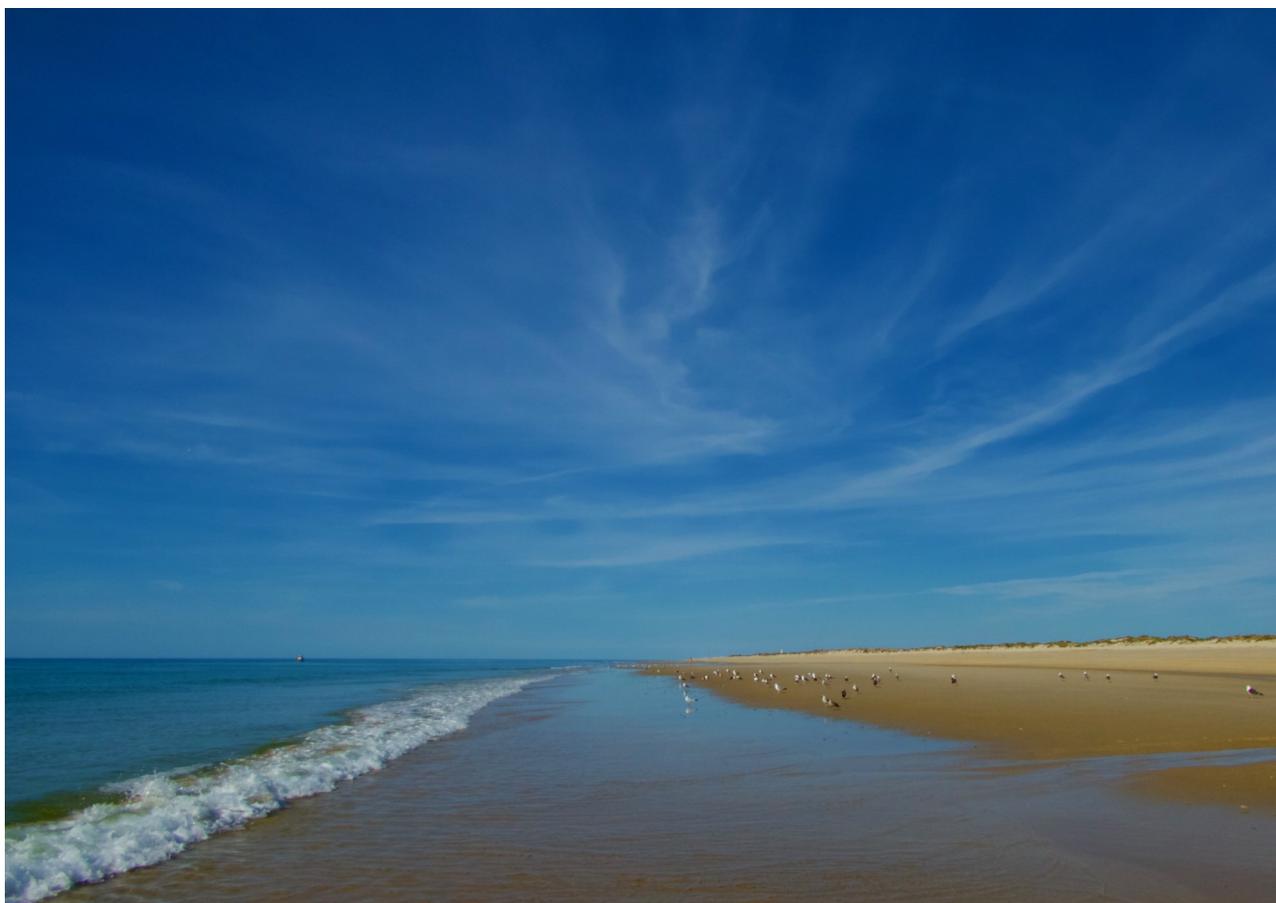
No final do ano foi constituído um grupo de trabalho para avaliar e elaborar recomendações sobre a implementação do Plano E@D, constituído por docentes com diferentes perspetivas da E@D e níveis de utilização das TIC, integrando também representantes dos pais para não descuidar a perspetiva das famílias.

4. Qual o nível de adoção de tecnologias digitais em rede no agrupamento/ escola? Quais os desafios nesta área?

O AEL tem vindo a evoluir na utilização das várias tecnologias, sendo necessário estabilizar e padronizar. Os desafios identificados com base na experiência deste ano escolar são: Uniformização de uma plataforma colaborativa uniforme e com regras de utilização comuns, desde o 1º ciclo; Criação de políticas de segurança e boas práticas no uso das TIC, que sejam facilitadoras do trabalho dos alunos e dos docentes; Mais formação no uso de ferramentas colaborativas e de ferramentas com interesse pedagógico nas diferentes áreas disciplinares e não disciplinares; Forte investimento do ME nas TIC e qualidade de ligação à internet, assim como de fornecer ferramentas de suporte à desmaterialização de procedimentos burocráticos; Criação de um Guia de Boas Práticas/ Código de Conduta do E@D; Simplificação do esquema de planificação semanal do E@D; Melhor adaptação dos critérios e instrumentos de avaliação para um registo que pode ser misto (presencial e não presencial).

5. Que necessidades de formação docente e não docente emergiram no contexto de EaD?

As necessidades de formação são na área da segurança e uso das TIC. Por exemplo: Aplicações para dispositivos móveis; Apresentações digitais/ interativas (Emaze, Google Slides, Prezi, Microsoft PowerPoint, Microsoft Sway, entre outras); Avaliação de aprendizagens/ questionários (Edpuzzle, Google Forms, Hotpotatoes, Kahoot, Quizizz, Microsoft Forms, Plickers, Socrative, entre outras); Criação de blogues/ websites (Blogger, Weebly, Wix, WordPress, entre outras); Criação e edição de vídeo/ animação/ áudio (Animaker, Animoto, Audacity, Biteable, Filmora, Flipgrid, Powtoon, Wideo, entre outras); Edição de texto (Microsoft OneNote, Microsoft Word, Google Docs, entre outras); Escrita colaborativa/ criação de murais (Canva, Google Docs, Flipgrid, Padlet, entre outras); Escrita criativa/ storytelling (Storyjumper, Storybird, Calaméo, entre outras); Mapas de conceitos/ organização de ideias/ chuva de ideias (AnswerGarden, Bubbl.us, Coggle, Mentimeter, MindMeister, Popplet, Wordle, entre outras); Organização de recursos (Symbaloo, Livebinders, entre outras); Jogos interativos/ ludificação (gamificação).



1. Quais os desafios enfrentados na elaboração do plano do Ensino a Distância (EaD) no agrupamento de escolas/escola não agrupada?

Alunos sem recursos tecnológicos (equipamentos e acesso a internet) para aceder ao ensino à distância;

Baixa literacia digital de alguns alunos, pais e professores na utilização de plataformas web;

Operacionalização da estrutura de comunicação assente no Google Suite para a Educação:

criação e divulgação de contas Google para todos os alunos;

criação e utilização de Classrooms para as disciplinas e direcções de turma;

utilização do Google Calendar como base para divulgação do plano semanal de trabalho da turma.

Esforço acrescido para os docentes na adaptação e adequação a novos métodos e ferramentas de ensino.

2. Como decorreu a implementação desse plano?

Muito boa do ponto de vista do acesso às ferramentas do Google Suite:

- ◆ elevada percentagem de acesso dos alunos - 85% no 1.º ciclo e acima dos 98% nos restantes níveis de ensino - às várias ferramentas web (Mail, Classroom e Drive);
- ◆ elevado número de Classrooms ativas ao longo da aplicação do plano EAD;
- ◆ uso da Plataforma Classroom em cada conselho de turma como meio de comunicação entre o diretor de turma e restantes professores, encarregados de educação ou alunos;
- ◆ uso do calendário Google para divulgação dos planos de trabalho semanais aos encarregados de educação e alunos;
- ◆ utilização regular de videoconferências com duração superior a 30 minutos !!!!!???

importância do papel dos professores titulares e diretores de turma para a organização do trabalho semanal em articulação com o conselho de turma, mantendo um contacto regular com o conselho de turma, encarregados de educação e alunos.

Verificou-se uma falta de literacia digital por parte de alguns encarregados de educação que evidenciaram múltiplas limitações no acompanhamento dos procedimentos inerentes ao ensino à distância.

3. Qual o impacto do EaD na comunidade escolar?

A opção feita de usar, prioritariamente, as salas de aula virtuais do Google Classroom veio a revelar-se uma boa escolha pela facilidade de configuração e utilização, mesmo para os docentes e alunos que não a utilizavam. Permitiu aos docentes criar, organizar, rever e classificar trabalhos rapidamente, colocar questões usando formulários (e receber a classificação de imediato), facilitou a comunicação por ter um local (Stream) onde é possível enviar anúncios ou abrir debates, facilitou o trabalho colaborativo e trabalho de grupo, complementado pela facilidade de realização de videoconferências através do Meet. Para além disto, o facto de dispor de uma app para telemóvel tornou-se uma mais valia por haver alunos que usaram apenas o smartphone para o E@D.

Tanto alunos como professores, adquiriram e desenvolveram competências na área da gestão do processo ensino/aprendizagem através de ferramentas digitais, aproximando-se assim dos objetivos previstos no Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O apoio dado pela equipa de apoio técnico pedagógico e/ou pelos docentes aos encarregados de educação permitiu que alguns destes passassem de um total desconhecimento de ferramentas tecnológicas para um conhecimento, ainda que muito básico do uso do email e das várias plataformas utilizadas.

4. Qual o nível de adoção de tecnologias digitais em rede no agrupamento/ escola? Quais os desafios nesta área?

No início surgiram muitas dúvidas, mesmo nos docentes com alguma experiência no uso deste tipo de ferramentas e se houve alguns que pela sua curiosidade, abertura, disponibilidade, apetência e agilidade no uso das tecnologias transformaram as barreiras em momentos de grande aprendizagem e evolução, também existiram outros, com menor experiência, que colocaram à escola a necessidade de intervenção para que, aos poucos, todos estivessem envolvidos nestes novos ambientes de aprendizagem que se impuseram à escola nestes últimos tempos. O trabalho colaborativo, a partilha de boas práticas foi fundamental para melhorar métodos e estratégias de ensino e de aprendizagem.

Desafios?

- ◆ Dotar os espaços de sala de aula de equipamento tecnológico de modo a continuar o processo, efetivando o uso de tecnologia em sala de aula.
- ◆ Fazer com que os alunos continuem a usar as tecnologias de forma eficaz, para que orientados pelo professor, saibam ser criadores dos seus próprios conhecimentos e participem na construção da sua aprendizagem. Para tal, os alunos deverão ter condições facilitadas de acesso à Internet e meios tecnológicos (computadores, tablets, etc.) adequados;

- ◆ Munir todos os professores, alunos e encarregados de educação de competências digitais necessárias ao sucesso deste processo;
- ◆ Potenciar a partilha de experiências, no domínio das ferramentas digitais, entre docentes mais experientes, com aqueles que ainda apresentam algumas dificuldades;
- ◆ Incentivar à mudança de paradigma no que diz respeito à avaliação que se pretende predominantemente formativa;

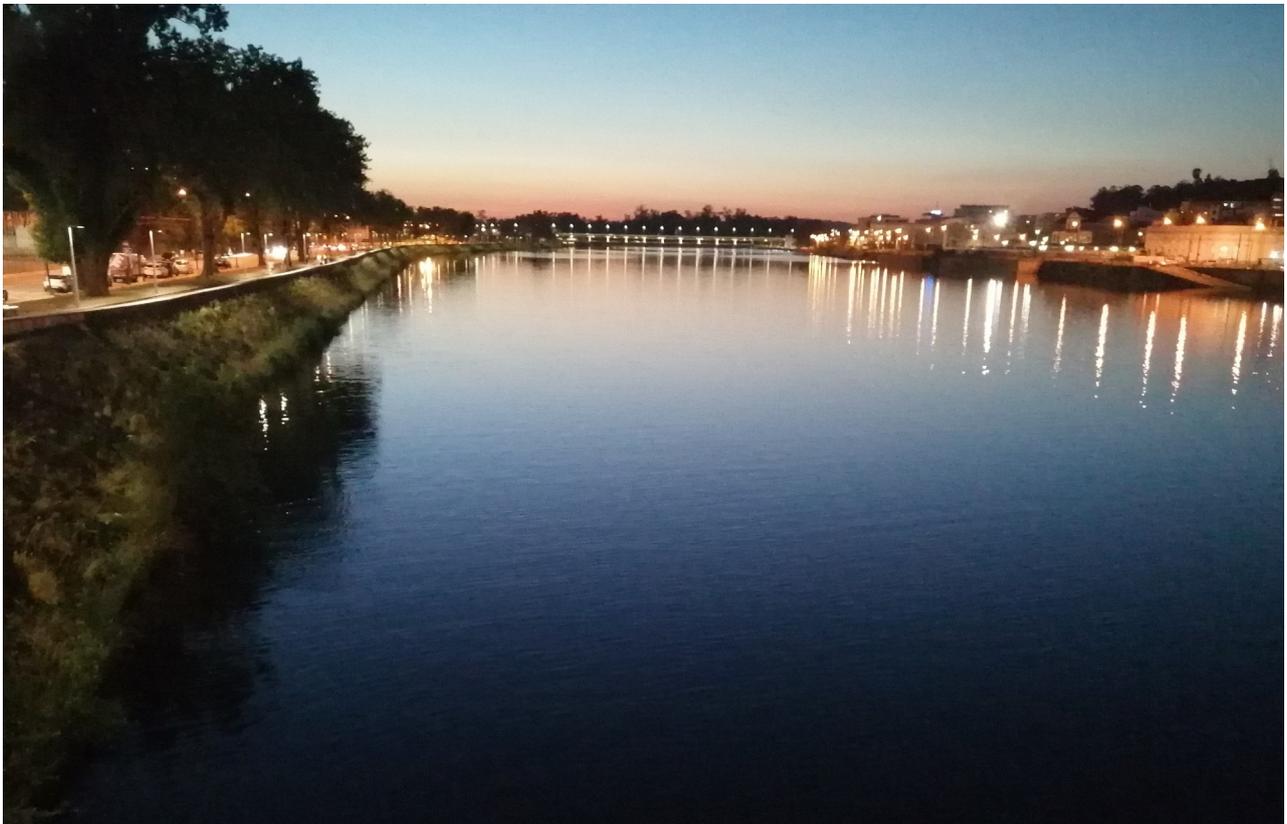
5. Que necessidades de formação docente e não docente emergiram no contexto de EaD?

Aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos e competências das ferramentas do Google Suite utilizadas no ensino a distância e presencial.

Avaliação no ensino a distância: métodos, técnicas e aplicações digitais.

Estratégias para desenvolver a autonomia e motivação dos alunos no ensino a distância

Também se pode propor para os encarregados de educação????



Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

José Manuel Simões
Diretor

1. Quais os desafios enfrentados na elaboração do plano do Ensino a Distância (EaD) no agrupamento de escolas/ escola não agrupada?

Os desafios foram ter que tomar muitas decisões num curto espaço de tempo. Por outro lado termos que construir um plano em que não havia orientações esclarecedoras, nem modelos comparativos, nem “know” que apoiasse a construção do mesmo.

A falta de equipamento informático para emprestar aos alunos e toda a logística associada ao mesmo foi um desafio ciclópico que exigiu o envolvimento de outros parceiros de forma a ultrapassar esta situação.

2. Como decorreu a implementação desse plano?

A implementação do plano decorreu bem devido ao empenho, competência e profissionalismo dos docentes, os quais foram completamente inexcedíveis, à colaboração das famílias e mesmo dos alunos.

3. Qual o impacto do EaD na comunidade escolar?

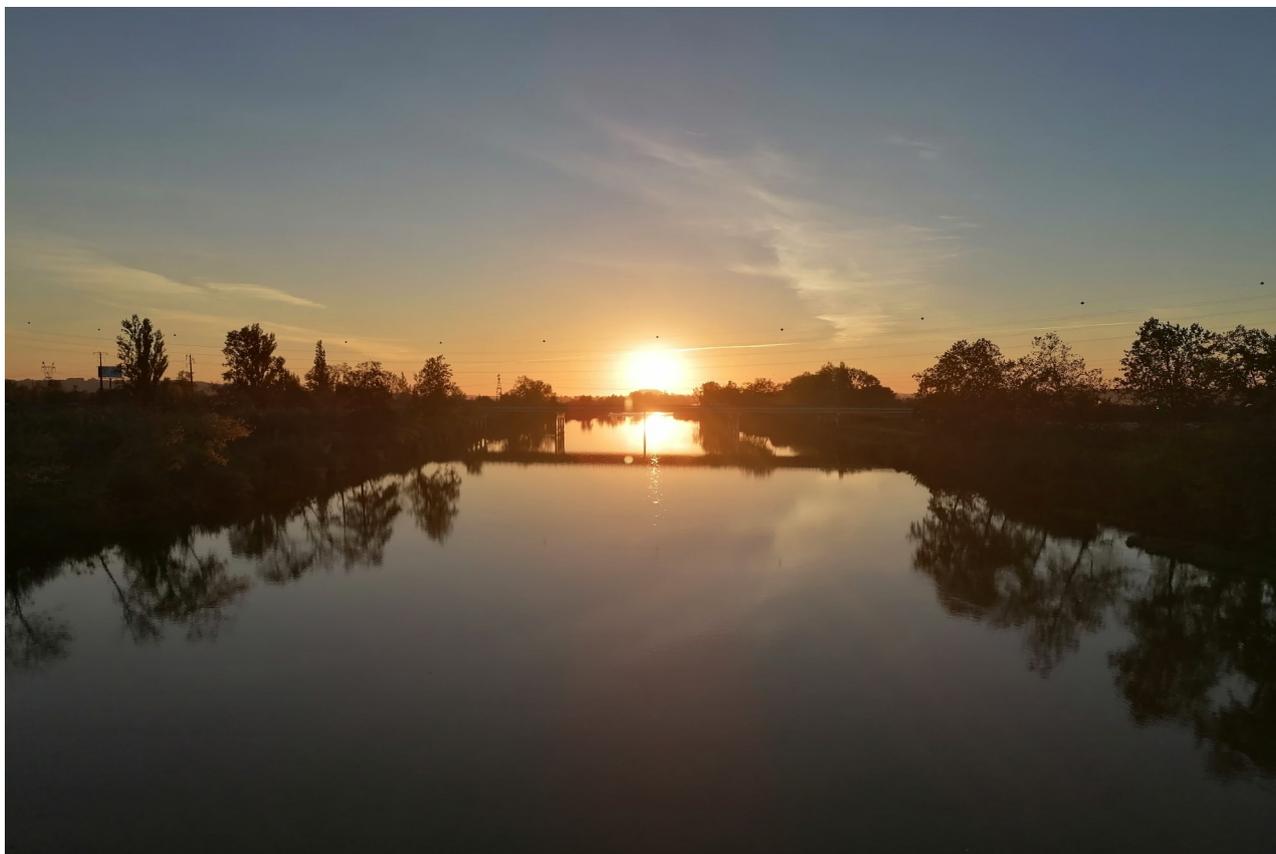
Docentes e alunos acabaram por adquirir novas competências e domínio sobre a utilização de novas ferramentas. Por outro lado trouxe angústias motivadas pela não presença dos alunos nas escolas, tendo sido um fator de aumento das desigualdades.

4. Qual o nível de adoção de tecnologias digitais em rede no agrupamento/ escola? Quais os desafios nesta área?

O nível de adoção de tecnologias digitais em rede foi bom, sendo que, genericamente, não se manifestaram grandes constrangimentos.

5. Que necessidades de formação docente e não docente emergiram no contexto de EaD?

Haverá sempre necessidade de formação para utilização de outros tipos de ferramentas, para além das usadas no Agrupamento, de forma a incorporar as respetivas potencialidades e alcance.



Revista Nova Ágora

IIª Série – número 7

Diretora

Graça Trindade

Equipa Redatorial

Fernanda Campos

Graça Trindade

Colaboraram neste número

Ana Matos

Ana Paula Santos

Ana Rita Amorim

Ana Sá

Ana Santos

Anabela Fachada Rosado Correia

Anabela Louro

Carla Fernandes

Conceição Malhó Gomes

Cristina Amado

Cristina Rebelo Leandro

Dina Maria Soares

Domingos Fernandes

Fernanda Dias

Fernando Cordeiro

Filomena Jorge

Filomena Leitão

Francisco Campos

Francisco Marinheiro

Graça Magro

Helena Duque

Helena Lopes

Isabel Meneses

João Dias

Joaquina Cruz

Jorge Rocha

José Manuel Simões

Lúcio Pratas

Luís Gonçalves

Luísa Pereirinha

Madalena Relvão

Manuela Sobral

Margarida Carrington

Margarida Fonseca

Maria do Carmo Fernandes

Maria Fernanda Campos

Maria Manuela Almeida

Miguel Fachada

Paula Cruto

Paulo Gomes

Paulo Santos

Pedro Balhau

Pedro Cabral Mendes

Raquel Costa

Rita Viais

Rosária Brito

Sandra Galante

Sara Trindade

Sílvia Gonçalves Penetra dos Santos

Teresa Maria Dias Pereira Fazendeiro

Yaneth Moreira

Revisão

Ana Paula Duarte

Helena Lopes

Capa

Marina Pacheco

Fotografias/ imagensLuís Gonçalves (*página 8*)Teresa Fazendeiro (*página 10*)

Domingos Fernandes

(*páginas 13, 15, 27, 32, 50, 54, 59, 64, 72*)Sónia Varelas (*página 17*)Rosa Lameiras (*página 17*)Dina Maria Soares (*página 19*)Laura Lopes (*página 46*)Sandra Galante (*página 52*)Graça Trindade (*páginas 74, 75*)

Fotografias de Domínio Público

(*páginas 4, 40, 62*)**Design gráfico**

Bruno Ferreira

Propriedade

Nova Ágora - CFAE

-

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

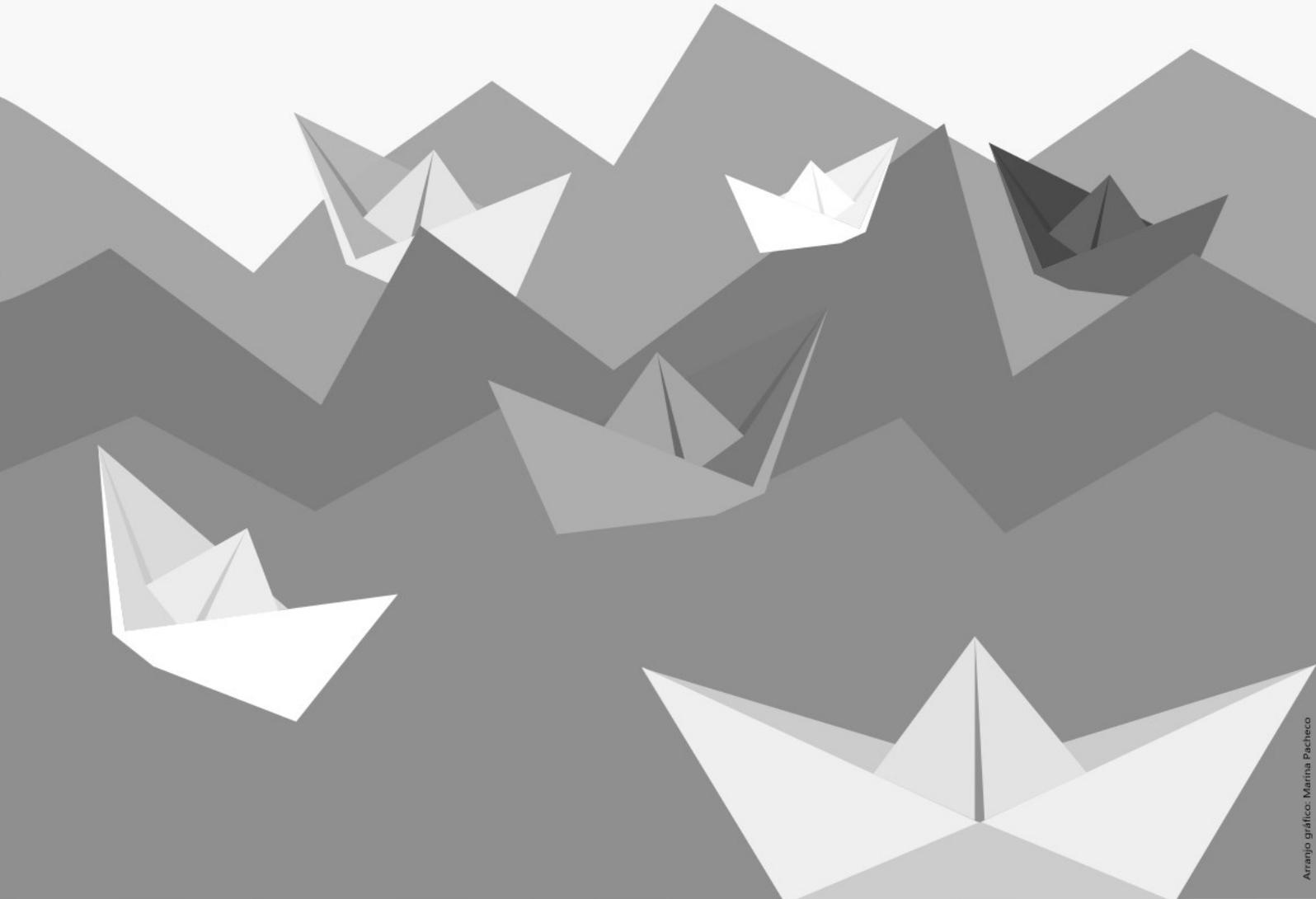
Pág. Web: <http://www.cfagora.pt>**Impressão**

Tipografia Damasceno

Tiragem

150 Exemplares

Dep. Legal Nº.



Arranjo gráfico: Marina Pacheco

A Revista Nova Ágora, n.º 7, 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-000749), 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.