

digital

APRENDER COM TODOS

PROPOSTAS E ORIENTAÇÕES PARA
A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

LURDES VERÍSSIMO · FILIPE MARTINS · MARISA COSTA

ISABEL CASTRO · JOSÉ OLIVEIRA





APRENDER COM TODOS

Propostas e Orientações para a Promoção do Sucesso Escolar

LURDES VERÍSSIMO, FILIPE MARTINS, MARISA COSTA,
ISABEL CASTRO E JOSÉ OLIVEIRA

Com o contributo de Ana Luísa Castelo, Selma Guedes,
Ana Paula Silva, Mariana Barbosa, Mafalda Santos, Inês Carvalho,
Tamy Rodrigues, Ana Bragança, Ricardo Batista, Samuel Silva,
Cláudio Rodrigues, Maria João Mota, Irene Monteiro,
Maria João Mautempo, Filipe Pinto, Joana Morais e Castro,
João Almeida e Silva e Tiago Gomes

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Francisca Miranda

Data da edição · junho de 2022
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-9058-31-6
DOI · <https://doi.org/10.34632/9789899058316>

PROMOVIDO POR



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

PORTO

COFINANCIADO POR



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu

<i>Prefácio</i>	· 04 ·
<i>Enquadramento Geral</i>	· 07 ·
<i>Capítulo 1</i> <i>Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem</i>	· 07 ·
<i>Capítulo 2</i> <i>Desenvolvimento Socioemocional</i>	· 20 ·
<i>Capítulo 3</i> <i>Aprendizagem Formal e Não Formal</i> <i>Programa Aprender na Comunidade</i>	· 34 ·
<i>Capítulo 4</i> <i>Disciplina e Cultura Escolar</i>	· 46 ·
<i>Capítulo 5</i> <i>Direitos Humanos e Cidadania</i>	· 63 ·
<i>Capítulo 6</i> <i>Envolvimento Parental</i>	· 72 ·
<i>Capítulo 7</i> <i>Investigação</i>	· 88 ·
<i>Autores</i>	· 92 ·

Prefácio

Apesar das características únicas e das especificidades que as comunidades sempre têm, dificilmente se consegue imaginar que o objetivo de contrariar vulnerabilidades e promover territórios coesos e inclusivos possa dispensar o olhar e a ação na Escola. Arriscaria dizer que indicadores como o grau de abandono escolar ou o sucesso educativo permitirão inferir conclusões relevantes sobre a qualidade de vida dos lugares.

A comunidade educativa é assim um dispositivo de análise do equilíbrio socioeconómico, sendo que entre ela e os seus sistemas envolventes se estabelecem relações de retroalimentação.

Lordelo do Ouro, freguesia do Porto onde se insere o Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra filho, Porto é marcada por grandes contrastes, zonas residenciais de alto valor imobiliário, vizinhas de um elevado número de bairros de habitação social que, não sendo morada exclusiva dos problemas sociais, concentram uma série fatores que os colocam numa situação de maior risco. Verdade que muito se caminhou nas últimas décadas na prevenção do Abandono Escolar, aqui como em todo o país, permitindo-nos hoje dizer que a estrada a percorrer não tem já os mesmos obstáculos antes vistos e sentidos. Porém, não nos iludamos com o que se conseguiu, pois que além das necessidades que persistem cronicamente, vejam-se os números recentes da pobreza, são continuamente gerados novos desafios às crianças e jovens, aos professores e instituições educativas, num mundo em rápida mudança.

Assim, no diagnóstico que fundamentou a criação deste projeto resistiam ainda fragilidades na vinculação à escola e representações negativas mútuas, sendo que muitos jovens não a viam como prioridade nem lhe reconheciam a eficácia da esperança de com ela conseguirem uma vida melhor. Talvez porque sentissem não estar à altura da tarefa de ser aluno, tão cedo experimentam dificuldades e constrangimentos. Preocupada em cumprir a sua missão, a escola vê-se muitas vezes sem recursos de apoio para motivar e ajustar a sua ação à realidade das crianças e famílias. E a verdade é que este é um desafio exigente e complexo.

Ao construir “Aprender com Todos” a Universidade Católica desenhou uma resposta proporcional a esta complexidade e arquitetou uma teia de ações em que os diferentes atores da comunidade educativa são ouvidos e chamados a participar. E todos são mesmo todos. Alunos, professores, funcionários, pais e instituições da comunidade.

Todos os do presente e também os das memórias, como quando se convidam ex alunos, já crescidos, a falar do que esta escola significou. E se pede que a partir do teatro ou da fotografia, ou das aulas humanas se imagine um futuro de um mundo melhor para viver.

O Todos tem também expressão na abrangência dos diferentes níveis de ensino, dando o projeto uma resposta fundamental e tão rara à primeira infância, tempo de germinar, despistar e compensar, e cujos benefícios são solidamente fundamentados por diferentes disciplinas da área das ciências da Educação.

Todos não só no sentido de sujeito, mas do objeto total. Por um lado, ao ter como paradigma uma visão holística do aprendente e da aprendizagem, cruzando competências académicas com competências pessoais e sociais mais abrangentes e por outro, potenciando os resultados de estratégias de educação formal, não formal e informal.

A nível operacional salienta-se como fator distintivo a existência de uma equipa multidisciplinar, que ao contar com perfis específicos permitiu um trabalho intencionalizado e sistemático, designadamente nas ações 1 e 2 dedicadas à prevenção das dificuldades de aprendizagem e ao desenvolvimento sócio emocional. Destacamos aqui também o trabalho de capacitação de professores e as alianças pedagógicas procuradas para promover o sucesso escolar, tanto mais que sabemos de como os professores se sentem tantas vezes sozinhos a decifrar os caminhos da transmissão de saber e o mundo próprio de cada aluno que têm perante si.

Por fim, a preocupação transversal em registar e avaliar todas as ações desenvolvidas, tendo-se dedicado um eixo do projeto a este exercício, permite que se apresente de forma sustentada e validada este Manual. E garante que ele é um recurso científico a considerar na investigação e ação em contexto educativo.

O projeto Aprender com Todos que nestas páginas vos é dado a conhecer possui como se disse, uma abrangência e intensidade que não está ao alcance dos financiamentos habituais na intervenção comunitária, pela sua diversidade de objetivos, de estratégias e de atores. No entanto, tal não deve assustar quem o pretender replicar noutros contextos, uma vez que cada eixo do seu esqueleto tem condições para ser e justificar um projeto por si mesmo. Que naturalmente pode ser alargado em número de crianças, turmas, professores, pais e enriquecido com o que cada comunidade sempre tem para acrescentar.

Na comunidade de Lordelo do Ouro, a concretização deste projeto, apesar de fortemente condicionada pela pandemia, que impediu um conjunto de atividades e obrigou a adaptações recorrentes, deixou diversas sementes e um conjunto de recursos psicopedagógicos que em muito apoiarão os dias futuros.

O desafio e a beleza do trabalho que procura a transformação e o progresso social está também nos novos espaços e horizontes que a experiência acumulada nos permite vislumbrar. E já não seremos os mesmos nas próximas partidas.

Dr.^a Ana Luísa Castelo

Agência para o Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro

Porto, 17 de março de 2022

Enquadramento Geral

Este livro foi desenvolvido no âmbito do Projeto **ACT – Aprender Com Todos**. O ACT foi um projeto de intervenção e investigação socioeducativa promovido pela Universidade Católica Portuguesa, implementado num Agrupamento de Escolas do Grande Porto bem como na sua comunidade envolvente, entre outubro de 2019 e fevereiro de 2022. Enquadrado na abordagem territorial de Desenvolvimento Local de Base Comunitária (DLBC), o projeto ACT, financiado pelo Norte 2020 e pelo Fundo Social Europeu, pressupôs e objetivou o envolvimento de todos os agentes educativos e comunitários em prol da promoção do sucesso escolar e da prevenção do abandono precoce, implementando e reforçando medidas que favoreçam a equidade no acesso à educação.

Assente nos princípios e objetivos da Estratégia de Desenvolvimento Local do Porto Ocidental, o projeto ACT visou contribuir ativamente para o alcance dos objetivos prioritários do Agrupamento de Escolas em que foi implementado, nomeadamente garantir a inclusão de todos os alunos, melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem, operacionalizar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), promover o exercício de uma cidadania ativa e informada, e prevenir o abandono, absentismo e indisciplina dos alunos. Através de atividades de carácter criativo, expressivo e cívico, pretendeu-se estimular as competências socioemocionais e académicas dos alunos, promotoras de maior participação social, envolvimento e sucesso escolar.

O projeto ACT orientou a sua ação de acordo com sete eixos, através dos quais se desenvolveram múltiplas e diferenciadas atividades:

1. Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem
2. Desenvolvimento Socioemocional
3. Aprendizagem Formal e Não Formal
4. Disciplina e Cultura Escolar
5. Direitos Humanos e Cidadania
6. Envolvimento Parental
7. Investigação

O presente livro está organizado em torno de sete capítulos correspondendo aos sete eixos de ação do Projeto ACT. Em cada um destes capítulos, objetiva-se sistematizar

práticas e aprendizagens decorrentes deste projeto para inspirar uma intervenção integrada na promoção do sucesso escolar.

Capítulo 1

Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem

“Um qualquer programa de combate ao insucesso escolar em geral e às dificuldades de aprendizagem em particular, tem no 1º ciclo o seu principal e decisivo contexto de ação.”

João A. Lopes (2010, p.112)

Fundamentação teórica

As competências associadas à leitura e à escrita revelam-se particularmente importantes na promoção do sucesso escolar, e por essa razão, devem ser alvo de redobrada atenção nos primeiros anos de escolaridade (Perfetti & Curtis, 1986). Ler e escrever são indispensáveis no percurso académico dos alunos, uma vez que a aprendizagem escolar e a aquisição de novos conhecimentos ao longo de toda a trajetória escolar pressupõem o seu domínio. Deste modo, alunos que evidenciem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita encontram-se inevitavelmente em desvantagem face aos demais (Pocinho, 2007).

Além disso, as consequências de *falhar repetidamente* podem criar condições propícias para a perpetuação de efeitos cíclicos debilitantes (Sideridis, 2005), o que leva a que as dificuldades de aprendizagem, aparentemente circunscritas ao âmbito académico, acabem por influenciar negativamente outras dimensões de desenvolvimento dos alunos (Fuchs & Fuchs, 2007). A literatura revela que, de forma geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem cristalizam insegurança, frustração e baixa autoestima (e.g., Gadeyne, Ghesquière, & Onghena, 2004); evidenciam dificuldades ao nível do ajustamento social incluindo problemas de comportamento que tendem a agravar-se ao longo do tempo (e.g., Haager & Vaughn, 1995); revelam frequentemente sinais depressivos associados à desvalorização de si e da própria escola (Sideridis, 2006).

Concluindo, quando as dificuldades de leitura e de escrita não são alvo de intervenção, tendem a agravar-se, comprometendo a aquisição de conhecimentos,

originando experiências consecutivas de insucesso que, por conseguinte, diminuem a motivação do aluno para aprender. A longo prazo, estas consequências tendem a representar um forte impacto negativo no percurso escolar (Lyytinen & Erskine, 2016). Contudo, quando estas dificuldades são identificadas precocemente, e esta identificação conduz a uma intervenção imediata de forma consistente, sistemática e individualizada, a probabilidade de reverter trajetórias de insucesso que conduzem ao comprometimento do percurso escolar é elevada, evitando as consequências normalmente associadas ao insucesso, como baixa motivação, retenção escolar ou abandono escolar (Lyytinen & Erskine, 2016).

No âmbito da realidade educativa, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, enfatiza a necessidade de avaliar e intervir precocemente ao nível da promoção da aprendizagem. Alicerçado numa abordagem multinível, de acordo com este Decreto-lei, importa responder à diversidade das necessidades e potencialidade de todos e de cada um dos alunos, através de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem que visam, em simultâneo, garantir a inclusão e impulsionar trajetórias de sucesso.

Pressupostos de intervenção

A prevenção das dificuldades de aprendizagem assenta em dois princípios metodológicos centrais: 1) Abordagem Multinível; 2) Desenho Universal para a Aprendizagem.

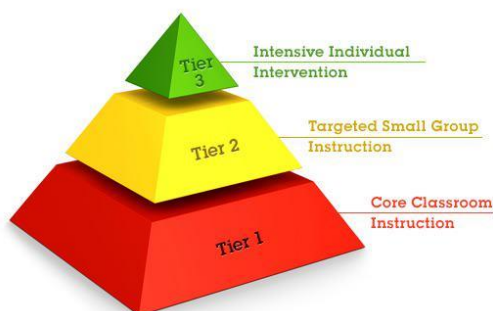
1. Abordagem Multinível (cf. <https://mtss4success.org>)

A **abordagem multinível**, e em particular **o modelo RTI** (*response to intervention*) que traduz a abordagem multinível aplicada às dimensões académicas:

- Traduz-se num **modelo de escola, universal**, para todos os alunos.
- Pressupõe uma **postura preventiva e proativa em educação**. Nesta abordagem multinível, o foco está na **prevenção das dificuldades de aprendizagem** e não na sua remediação em momentos ulteriores, nos quais a intervenção já se torna limitada e, muitas vezes, ineficaz.
- Trata-se de um modelo **sistémico e integrado**, que pressupõe uma abordagem colaborativa, incluindo as famílias.
- Pressupõe o **uso sistemático e intencional de práticas baseadas em evidência**, englobando um *processo de avaliação e intervenção contínuo*,

sistematicamente orientado para o progresso do aluno e para os ajustamentos necessários (ver imagem abaixo).

- A **tomada de decisões** é feita com base na avaliação prévia, existindo sempre um processo de monitorização do progresso do aluno.



3 Tiers of Support

2. Desenho Universal para a Aprendizagem

(cf. <https://udlguidelines.cast.org>)

O *desenho universal para a aprendizagem* é uma abordagem curricular que defende um planeamento das práticas pedagógicas de forma flexível e adaptada à diversidade de alunos em sala de aula. Assim, o *desenho universal para a aprendizagem* assenta em três princípios base:

- proporcionar múltiplos *meios de envolvimento*
- proporcionar múltiplos *meios de representação*
- proporcionar múltiplos meios de *ação e expressão*

Neste seguimento, o objetivo do *desenho universal para a aprendizagem* passa por proporcionar práticas pedagógicas que permitam identificar e remover as barreiras à aprendizagem e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Estas práticas pedagógicas traduzem-se na:

- **Apresentação da informação:** métodos, materiais e ferramentas associadas às situações de aprendizagem;
- **Avaliação:** formas e modalidades de avaliação que permitem que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados diferentes formas.

Estratégias práticas

1. Ler & Crescer! *Criação e dinamização de uma biblioteca de turma em articulação com a Família.*

Esta atividade tem como objetivo promover a motivação para a leitura, potenciar a exposição aos livros, e envolver as famílias. Pode ser concretizada em:

- leitura animada de histórias divertidas em sala de aula
- leitura partilhada entre adultos e crianças (em contexto de sala de aula ou em casa com os familiares)
- práticas de trocas de livros (entre crianças).

Para a sua concretização, podem ser utilizados diversos livros, adaptados à idade e interesses das crianças. Paralelamente, esta atividade poderá ser ainda rentabilizada para estimular, simultaneamente, competências socioemocionais. Seguem-se alguns exemplos de livros que permitem estimular estas competências:

- *O monstro das cores* (Anna Llenas)
- *O novelo das emoções* (Elizabete Neves)
- *O dia em que os lápis desistiram* (Drew Daywalt)
- *O emocionário* (Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel)
- *De que cor é um beijinho?* (Rocio Bonilla)

2. Projeto de Literacia emergente I: avaliar para potenciar

Esta atividade tem como objetivo avaliar as competências pré-académicas das crianças de 5 anos, de forma a se poder identificar e, conseqüentemente, intervir nas áreas deficitárias. Atendendo a que a investigação científica tem vindo a dar destaque à centralidade do valor preditivo da consciência fonológica na aquisição e sucesso da leitura e da escrita, assume-se como sendo fundamental proceder à sua avaliação numa fase precoce. Assim, podem ser utilizados diferentes instrumentos e ferramentas de avaliação e de intervenção neste domínio, tais como:

- ***Avaliação da consciência fonológica:***

Bateria de Provas Fonológicas

- ***Estimulação da consciência fonológica:***

Programa de Treino da Consciência Fonológica

3. Projeto de Literacia emergente II: *monitorizar para potenciar*

Esta atividade tem como objetivo monitorizar os processos de aprendizagem da leitura junto de alunos de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo por base uma perspetiva lúdica e sistémica, que promove o envolvimento escolar, a valorização da escola e do aluno como agente ativo. Considerando que esta assenta no modelo RTI, a atividade implica a identificação dos alunos de 2.º e 3.º ano que apresentam dificuldades de leitura, seguindo-se a criação de pequenos grupos de intervenção por ano (nível II) atendendo àquelas que são as fragilidades de cada aluno identificado, e, por último, o desenvolvimento de atividades duas vezes por semana com cada grupo, tendo em vista a estimulação de competências de leitura. No âmbito desta intervenção de cariz mais seletivo, importa considerar a utilização de alguns critérios, nomeadamente:

- *Abordagem lúdica e não escolar: leitura de textos divertidos, associados a jogos, ou a partir de recursos tecnológicos*
- *Práticas instrucionais diretas e explícitas com revisões constantes*
- *Controlo do grau de dificuldade das tarefas, fazendo corresponder a dificuldade da leitura às competências dos alunos*
- *Mediação por pares, criando oportunidades de interação e interajuda entre os elementos do grupo*
- *Envolvimento de estratégias de modelamento, com pensamento em voz alta*
- *Promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem (e. g., mnemónicas para integração de regras gramaticais ou ortográficas)*
- *Definição de objetivos de aprendizagem e progresso por cada aluno*
- *Treino e prática consistente, visando estimular a fluência, precisão e compreensão leitora*
- *Monitorização constante do progresso de cada aluno*
- *Ambiente relacional securizante*
- *Fornecimento de feedback constante e sistemático*

Contributos dos parceiros

5 Boas razões para promover as competências pré-académicas/consciência fonológica dos alunos no pré-escolar ...

1. Porque a entrada no 1.º ciclo se constitui uma tarefa muito exigente sob o ponto de vista da mudança, e para que esta aconteça de forma plena é necessário que estejam previamente desenvolvidas competências essenciais em contexto pré-escolar;
2. Porque sem um bom treino da consciência fonológica em ambiente pré-escolar, a aquisição dos processos da leitura e da escrita pode revelar-se muito mais desafiante, desencadeando ciclos de insucesso difíceis de inverter;
3. Porque o treino das competências pré-académicas, e em particular a estimulação da consciência fonológica, proporciona a introdução de novas dinâmicas lúdicas, interativas e pedagógicas que, de forma intencional, aumentam a predisposição para a aprendizagem formal;
4. Porque a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma inata, o ambiente pré-escolar deve assumir-se enquanto local seguro, afetivo e estimulante ideal, para o treino lúdico destas competências;
5. Porque a aposta na promoção das competências pré-académicas origina crianças mais felizes, capazes de desenhar percursos educativos de sucesso e aprendizagens significativas... e assim bonitas histórias de vida.

3 Dicas para professores/educadores ...

1. Priorize a presença do código escrito na sala, através de tabelas lúdicas, apelativas e interativas, de forma a estimular o interesse pelas palavras;
2. Promova momentos de diálogo e de reflexão entre o grupo e os educadores e complexifique as reflexões e os temas de acordo com a idade, características e o nível de desenvolvimento das crianças;

3. Utilize, de forma privilegiada, estratégias lúdicas para desenvolver a consciência da palavra, da sílaba, da rima e do som.

Alguns exemplos:

- a. Exploração de trava línguas;
- b. Construção de “mala de palavras” a partir de imagens e construir frases;
- c. Utilização de jogos de discriminação auditiva e identificação dos diferentes sons;
- d. Construção de um rimacionário.

Selma Guedes

Educadora Social, Coordenadora do CATL e do Projeto "Escola Cá em Casa" do Centro Social da Paróquia de Nossa Senhora da Ajuda

Desafios, recomendações e propostas adicionais

1. A aposta na **prevenção das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita** é a base de toda a promoção do sucesso escolar! Para isso, é essencial que, de forma estratégica, concertada e preventiva, se **promovam as competências que se relacionam com o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita**. Existe muita evidência científica que legitima e fundamenta esta orientação para a promoção do sucesso escolar, assim como se pode encontrar muito material disponível neste domínio. Segue-se um exemplo de [Programa de Treino da Consciência Fonológica](#).
2. É fundamental valorizar o período pré-escolar e efetivamente intencionalizar as orientações preconizadas pelas [Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar](#). De facto, a estimulação de competências pré-académicas e a promoção da literacia emergente é central na prevenção das dificuldades de aprendizagem.

3. Este trabalho proactivo e preventivo deverá ser realizado em articulação com as **famílias**. Os **encarregados de educação** deverão ser envolvidos, esclarecidos e comprometidos de forma sistémica na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Existem vários recursos, gratuitos, que podem criar oportunidades lúdicas, promotoras de interações pais-filhos positivas e de prevenção de dificuldades de aprendizagem. Por exemplo: [Aventura das Palavras](#).
4. É fundamental **aproximar a comunidade científica da comunidade profissional**: é fundamental que a comunidade científica considere os constrangimentos práticos da vida das escolas, assim como também é essencial que as escolas considerem as orientações práticas baseadas na evidência. Existem já várias publicações científicas em *open access* que facilita toda esta dinâmica. Exemplos:
 - <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.671733/full>
 - <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.750328/full>
5. É fundamental a **articulação entre os profissionais e a partilha de boas práticas**! Os processos colaborativos intra e inter equipas multidisciplinares potenciam a implementação de boas práticas. A título de exemplo, ver diferentes iniciativas aqui: [Programa Nacional De Promoção De Sucesso Escolar](#).
6. As **fases de transição de ciclo** devem ser cuidadosamente preparadas, de forma a não impactar negativamente nos alunos, principalmente nos que apresentam vulnerabilidades académicas. A este nível importa destacar as transições do pré-escolar para o 1.º CEB, e do 1.º para o 2.º CEB, momentos em que são exigidos aos alunos novos mecanismos de adaptação social, emocional e de autorregulação da aprendizagem.
7. Aprender exige um leque variado de **competências socioemocionais** como persistência na tarefa, capacidade de lidar com a frustração, capacidade de solicitar suporte social, capacidade de gerir a motivação e de se manter envolvido, entre muitas outras. Assim, revela-se fundamental que se estimulem não apenas as competências académicas (leitura e escrita) como também as competências socioemocionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para quem o processo de aprender é naturalmente mais complexo e árduo. Ver Capítulo 2 deste manual.

- 8. Aprender é um ato social e ocorre no âmbito de relações humanas,** pelo que a promoção de relações pedagógicas securizantes se assume como sendo absolutamente fundamental neste domínio.
- 9.** Os alunos que experienciam dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade precisam de **tempos suplementares de treino de leitura e escrita.** Este deverá ser um tempo efetivamente válido, agradável, de reforço e no qual ocorra a promoção do sentido de competência. A **criação e organização destes espaços/clubes de apoio ao estudo para promoção de competências de leitura e escrita** (Exemplo, “*Clube Ler é fixe!*”) é crucial para o sucesso escolar. Não sendo viável esta organização a partir dos recursos humanos da escola, é possível organizar estes espaços a partir de voluntariado e mentoria (por exemplo, alunos de secundário poderão dar apoio a alunos de 1.º CEB), conseguindo simultaneamente desenvolver competências em todos os intervenientes.
- 10.** Prevenir dificuldades de aprendizagem cumulativas e invalidantes é, em última instância, implementar os princípios da **Educação Inclusiva** preconizados pelo Dec. Lei n.º 54/2018, o qual pretende que cada aluno atinja o seu potencial máximo de aprendizagem e desenvolvimento. Neste seguimento, considera-se fundamental que todos os profissionais de educação da escola conheçam o referencial legal e prático:
- [Manual de apoio à prática](#)
 - [Decreto Lei n.º54/2018](#)
- 11.** A escola é uma “*arena desenvolvimental*” (Achenbach, 1991), em constante mudança, e que exige aos professores competências muito diversas, sejam elas científicas, técnicas, pedagógicas, relacionais, psicológicas, entre outras. Além disso, a investigação científica está em contante atualização. Atendendo a estas questões que exigem uma constante adaptação, considera-se de extrema importância reforçar o trabalho dos professores, facultando-lhes ***oportunidades de formação contínua.***
- 12.** Experienciar ciclos sucessivos de insucesso e de sentido de incompetência, interfere significativamente no bem-estar psicológico dos alunos. Deste modo, prevenir dificuldades de aprendizagem não significa apenas promover sucesso

escolar no sentido estrito, mas sim **sucesso educativo** e **saúde mental** no sentido lato. O que também é responsabilidade da escola!

Referências bibliográficas

- American Institutes for Research. *MTSS Center*. <https://mtss4success.org/>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*. Available at: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.
- Gadeyne, E., Ghesquière, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 510-521. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00241.x>
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215. <https://doi.org/10.1177/002221949502800403>
- Lyytinen, H., Erskine, J. (2016). Early Identification and Prevention of Reading Problems. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <https://www.child-encyclopedia.com/learning-disabilities/according-experts/early-identification-and-prevention-reading-problems>
- Perfetti, C. A., & Curtis, M. E. (1986). Reading. In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and Instruction*, pp. 13-57. Orlando Academic Press.
- Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(3), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4432242>
- Sideridis, G. D. (2005). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 308-328. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.008>
- Sideridis, G. D. (2006). Understanding low achievement and depression in LD: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 163-203. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(05\)31005-6](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(05)31005-6)

Capítulo 2

Desenvolvimento Socioemocional

“Espera-se que as escolas desempenhem um papel importante na promoção do desenvolvimento das crianças e adolescentes, preparando-os para seus futuros papéis na sociedade. Há um consenso crescente de que para cumprir esse papel da melhor forma possível, as escolas não devem limitar o seu foco às atividades acadêmicas clássicas [...]. Para alcançar o desenvolvimento [...] em todo o seu potencial [...], a promoção das competências socioemocionais deve ser considerada uma tarefa central da escola [...].”

Sklad et. al., (2012, p.892)

Fundamentação teórica

O sucesso escolar depende de um conjunto vasto de competências, incluindo competências socioemocionais, na medida em que estas estão na base do funcionamento psicológico ajustado do aluno, determinante para a aprendizagem. Assim, a aprendizagem socioemocional assume-se como um processo de suma importância no percurso educativo das crianças e jovens, através do qual se procura potenciar a aquisição e aplicação eficaz de conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender, gerir e expressar emoções de forma ajustada, estabelecer e alcançar objetivos, sentir e expressar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos interpessoais, e, ainda, de tomar decisões responsáveis e conscientes (CASEL, 2015/2020). A investigação científica é consistente em constatar que a aprendizagem socioemocional permite: 1) maior ajustamento atitudinal dos alunos e capacidade para gerir eficazmente as suas dificuldades (e.g., maior automotivação); 2) aumento da realização académica (e.g., melhores notas escolares); 3) diminuição de problemas emocionais e comportamentais (e.g., agressividade) e de mal estar psicológico (e.g., ansiedade e depressão); 4) promoção de ambientes escolares mais positivos, nos quais os alunos tendem a sentir-se aceites e confortáveis (cf. metanálise de 213 estudos de Durlak e colaboradores, 2011; Greenberg et al., 2017; Gresham, 2018; Yeager, 2017).

Assim, é fundamental a implementação de programas que intencionalizem, em contexto escolar, e em integração com as várias áreas académicas, a estimulação das competências socioemocionais. Efetivamente, este tipo de competências é igualmente valorizado no Perfil de Saída dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), e considerado essencial para trajetórias de vida funcionais e adaptativas.

Ao abordar o tema do desenvolvimento socioemocional, é indispensável fazer uma referência ao Modelo e à estrutura [CASEL](#) (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2020) que preconiza cinco principais conjuntos de competências socioemocionais:

1. **Autoconsciência**

Competência de reconhecer e compreender as próprias emoções e pensamentos e de compreender a forma como estes influenciam o seu comportamento. Inclui a capacidade de reconhecer as próprias forças e limitações, com confiança e otimismo. Este conjunto de competências inclui, por exemplo, a capacidade de:

- Revelar sentido de autoeficácia
- Demonstrar capacidade de autoavaliar preconceitos
- Demonstrar honestidade e integridade

2. **Autogestão**

Capacidade de controlar as emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações. Inclui a gestão de stress, o controlo da impulsividade, adiamento da gratificação ou a capacidade para gerar e elaborar estratégias para atingir objetivos pessoais e coletivos. Este conjunto de competências inclui, por exemplo, a capacidade de:

- Gerir emoções de forma eficaz e adaptativa
- Evidenciar autodisciplina e automotivação
- Tomar a iniciativa

3. **Consciência social**

Capacidade para compreender a perspetiva social do outro e empatizar com outros de diferentes backgrounds, culturas e contextos. Inclui a capacidade para compreender as normas para o comportamento social e ético e para reconhecer os recursos e suportes da família, da escola e da comunidade. Este conjunto de competências inclui, por exemplo, a capacidade de:

- Reconhecer qualidades nos outros
- Reconhecer exigências e oportunidades situacionais
- Compreender e expressar gratidão
- Reconhecer o estado emocional dos outros e demonstrar preocupação pelos seus sentimentos

4. **Competências de relação interpessoal**

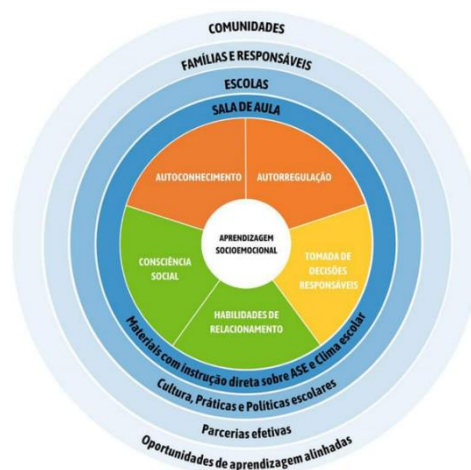
Capacidade para estabelecer e manter relações saudáveis com diferentes grupos e pessoas. Inclui a capacidade de comunicar de forma clara, capacidade de escutar ativamente, cooperar e resistir à pressão social inapropriada, negociar construtivamente em situações de conflito e procurar e oferecer suporte quando necessário. Este conjunto de competências inclui, por exemplo, a capacidade de:

- Comunicar eficazmente
- Resolver conflitos construtivamente
- Mostrar liderança em grupos

5. **Tomada de decisão responsável**

Capacidade para fazer escolhas cuidadosas e construtivas a nível pessoal e social em diversas situações. Inclui a capacidade de considerar padrões éticos, questões de segurança, normas sociais e a avaliação realista dos benefícios e consequências de diferentes ações, para o bem-estar próprio e dos outros. Este conjunto de competências inclui, por exemplo, a capacidade de:

- Demonstrar curiosidade e mente aberta
- Identificar soluções viáveis para problemas pessoais e sociais
- Fazer julgamentos refletidos depois de analisar informação, dados e factos
- Antecipar e avaliar consequências dos seus comportamentos



Pressupostos de intervenção

A intervenção ao nível da promoção das competências socioemocionais deve ter em conta um conjunto de princípios (e.g., Bond & Hauf, 2004; CASEL, 2020; Durlak et al., 2011; Durlak & Weissberg, 2012; Hawkins et al., 2004; Nation et al., 2003; Sklad et al., 2012; Weare & Nind, 2011; Zins et al., 2004):

1. Princípio da continuidade

A promoção das competências socioemocionais deverá ser intencionalizada desde cedo e continuamente integrada ao longo da escolaridade. Na prática, é possível e desejável que a promoção de competências socioemocionais ocorra desde o período pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória.

2. Princípio da sequencialidade

O treino de competências socioemocionais deverá seguir uma lógica sequencial, obedecendo à articulação necessária entre as diferentes competências. Por exemplo, a estimulação da autoestima deverá ser precedente à estimulação de competências de comunicação assertiva.

3. Princípio do contexto suportativo e securizante

O contexto de sala de aula em que decorrem as atividades de promoção das competências socioemocionais deverá caracterizar-se por um ambiente positivo, reforçador e sem julgamentos, de forma a predispor as crianças e adolescentes a participarem ativamente em todas as atividades.

4. Princípio sistémico e ecológico

A promoção das competências socioemocionais deverá inspirar-se no modelo sistémico e ecológico, intencionalizando e reforçando a articulação entre psicólogos, família, professores e outros agentes educativos. Esta articulação potenciará a eficácia e o impacto da promoção das competências socioemocionais.

5. Princípio desenvolvimental e construtivista

A promoção das competências socioemocionais pressupõe a adoção de modelos construtivistas e desenvolvimentalistas, cujo fim último é garantir que as crianças e adolescentes se tornam autónomos na capacidade de aplicar eficazmente conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender, gerir e expressar emoções de forma ajustada, estabelecer e alcançar objetivos, sentir e expressar empatia

pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos interpessoais, e tomar decisões responsáveis e informadas.

6. Princípio da transversalidade

É fundamental, para a generalização e consolidação das competências socioemocionais, que sejam proporcionadas também algumas atividades fora da sala aula, nomeadamente na comunidade em geral (e.g., voluntariado).

7. Princípio do ensino explícito

Potenciar a aprendizagem socioemocional dos alunos implica ensinar competências socioemocionais de forma clara e explícita, à semelhança do que ocorre com aprendizagens curriculares.

8. Princípio do modelamento

A promoção das competências socioemocionais deverá sempre considerar que os agentes educativos são os principais modelos. Assim, não só podem modelar os comportamentos esperados por parte dos alunos nas atividades do dia a dia, como poderão exemplificar e modelar competências específicas.

9. Princípio da infusão curricular

A promoção das competências socioemocionais deverá ser integrada no sistema educativo, assumido na perspetiva colaborativa entre competências académicas e socioemocionais.

10. Princípio ativo e da experiência

A aprendizagem socioemocional deverá basear-se em metodologias dinâmicas, ativas e experienciais, uma vez que este tipo de metodologias revela-se como sendo mais eficaz na promoção de desenvolvimento psicológico.

11. Princípio da diversidade

As atividades e metodologias utilizadas deverão ser diversificadas, por forma a garantir diferentes formas de aprender e de manter o envolvimento ativo dos alunos.

12. Princípio do exercício e aplicabilidade

A promoção de competências socioemocionais pressupõe treino, de forma a efetivamente se consolidarem e generalizarem as competências. Para isso, é fundamental que se criem oportunidades para exercitar e aplicar as competências que se pretende desenvolver.

13. Princípio da eficácia

É fundamental avaliar a eficácia da intervenção, ou seja, avaliar em que medida as competências socioemocionais que se pretenderam estimular, de facto evoluíram com a implementação dos programas. Para isso será necessário acautelar um conjunto de procedimentos descritos em CASEL (2020).

Estratégias práticas

Partindo dos pressupostos atrás identificados, a aprendizagem socioemocional pode concretizar-se através de diversas formas e de diferentes programas. Eis algumas propostas:

- ***SER CAPAZ: um programa de promoção de competências socioemocionais***

Este trata-se de um programa de promoção do desenvolvimento socioemocional para adolescentes, composto por 12 sessões, que pretende desenvolver competências como autoestima, controlo do impulso, assertividade, entre outras.

É possível fazer o *download* do Manual [aqui](#).

- ***Estou no 5.º ano e agora?! Um Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem destinado a alunos do 5.º ano***

Este programa, constituído por três sessões, é destinado especificamente a alunos do 5.º ano, e pretende enfatizar o papel ativo e central do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, com vista à promoção da sua autonomia e maximização do seu potencial e desempenho académico. O programa baseia-se no racional de Zimmerman (ver mais [aqui](#).)

No final das três sessões propostas é esperado que os alunos sejam capazes de:

- Definir e aplicar em situações concretas as três fases do processo autorregulatório da aprendizagem – PLEA (Planificar, Executar, Avaliar);
- Planificar um horário de estudo semanal;
- Valorizar o papel que o esforço e o empenho podem assumir no processo de aprendizagem;
- Criar, implementar e avaliar estratégias de controlo da atenção;

- Organizar o seu local de estudo;
- Desenvolver estratégias de sistematização da informação - apontamentos, resumos, sublinhados, esquemas;
- Reconhecer a importância da preparação para os momentos de avaliação.

- **Heroic Imagination Project**

O Heroic Imagination Project (HIP) é um projeto internacional, fundado por Philip Zimbardo, que visa combater a indiferença social, fomentando atitudes e comportamentos pró-sociais, através da educação para o heroísmo quotidiano. Para o HIP, o heroísmo não é uma competência exclusiva de pessoas excepcionais, mas antes, são os contextos e o poder das circunstâncias sociais que têm um impacto significativo na adoção de atitudes e de comportamentos altruístas e pró-sociais por parte dos sujeitos. Estes **hábitos podem ser estimulados e aprendidos**, sendo alcançáveis **por qualquer pessoa**, em qualquer momento da sua vida. Assim, através de atividades de educação não formal, os “heróis em treino” aprendem a identificar os processos psicológicos e sociais que os podem levar ao comportamento bystander, e são capacitados para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de ajuda ao próximo.

Pode consultar mais informação aqui: [Heroic Imagination Project](#).

Contributos dos parceiros

5 Boas razões para promover competências socioemocionais...

Promover....

1. ...autoconsciência: capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos e o modo como estes influenciam o comportamento
2. ...autorregulação: capacidade de regular as próprias emoções, os pensamentos e os comportamentos de uma forma eficaz em diversas situações
3. ...consciência social: capacidade de ter empatia com outras pessoas
4. ...competências de relacionamento: capacidade de estabelecer e manter relações positivas e saudáveis com os outros

5. ...tomada de decisão responsável: capacidade de fazer escolhas construtivas relativas ao seu bem-estar e ao dos outros

3 Dicas para professores/educadores ...

1. Elogiar - criar notas criativas com elogios específicos - relativos a comportamentos positivos, desempenho acadêmico, esforço, criatividade, persistência, interajuda e cooperação, ... - para cada aluno e partilhá-lo à frente da turma; partilhar ainda essas notas com os familiares desse aluno; fazê-lo de forma regular.
2. Criar um calendário de atividades promotoras da saúde mental e do bem-estar: propor à turma que diariamente dediquem 10 minutos a realizar uma atividade – por exemplo, praticar a respiração diafragmática; celebrar as coisas boas da turma; amigo secreto/invisível; festinhas ao ego; cuidar e apreciar um cantinho da escola; refletir e partilhar sobre uma coisa pela qual me sinta grato/a.
3. Criar assembleias para a resolução de conflitos: criar momentos diários para falar sobre os conflitos que existiram no intervalo ou na sala de aula: ouvir a perspetiva dos envolvidos e dos não envolvidos, encontrando uma solução proposta pela turma.

Ana Paula Silva

Psicóloga do GAAF do AELCF

5 Boas razões para promover competências prossociais nos alunos...

1. Mudança na sua forma de pensar sobre o mundo e sobre o que os rodeia;
2. Sentido de responsabilidade cívica e coletiva;
3. Gerador de empatia e de defesa pelos direitos humanos;
4. Tomar uma posição e saber como agir de forma positiva face a fenómenos como o *bullying*, discriminação e exclusão social;
5. Ao colocar em prática estas competências, os alunos podem inspirar, todos os dias, outros estudantes e adultos a colocar em prática as suas competências prossociais.

“3 Dicas para professores/educadores ...”

- Promover a empatia juntos dos estudantes nos mais pequenos gestos do dia-a-dia (e.g., no *Heroic Imagination Project* usamos ‘cartões de boas-ações’, nos quais os alunos devem registar o que fizeram para ajudar os outros durante a semana; de pequenos a grandes gestos, todos contam porque, no entendimento do HIP, ser herói quotidiano é ter uma atitude de atenção ao outro e de ajuda quando necessário (e.g., ajudar a lavar a louça porque a mãe ou o pai estavam cansados).
- Abrir espaço para o diálogo e debate sobre os problemas do quotidiano dos estudantes/problemas da escola e para possíveis soluções;
- Dinamizar uma rede de ‘favores em cadeia’ pela sua turma (uma cadeia de reciprocidade entre os colegas da turma, em que cada estudante recebe ajuda em algo e deverá retribuir ajudando outro colega, dando continuidade à cadeia de favores entre a turma).

Mariana Barbosa e Mafalda Santos

Heroic Imagination Project @ Portugal

Desafios, recomendações e propostas adicionais

1. É fundamental uma atualização constante em relação à **investigação científica** no domínio da promoção das competências socioemocionais. Pode encontrar as últimas publicações e muita informação [aqui](#).
2. A **articulação com os organismos governamentais** é também desejável. Veja, por exemplo, o último [Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar](#) (2019) recomendado pela Direção Geral da Saúde.

Veja também o [Manual de Promoção de Saúde Mental da OMS](#).

3. Existem vários **programas de promoção de competências socioemocionais** disponíveis, acessíveis, validados e gratuitos. Pode consultar vários programas [aqui](#).

4. A promoção das competências socioemocionais é consistente com o que é preconizado pelo [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#). Neste sentido, será importante alinhar de forma integrada as competências a desenvolver.
5. O desenvolvimento socioemocional dos alunos pressupõe uma verdadeira **articulação entre os diferentes agentes educativos**: professores, com destaque para os diretores de turma nos 2.º e 3.º CEB, técnicos diversos das escolas (e.g., psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, mediadores, etc.), diretores dos agrupamentos, assistentes operacionais, encarregados de educação.... Sem esta abordagem **sistémica**, será muito mais difícil. Assim, a lógica parte sempre da **avaliação das necessidades dos alunos** a este nível, e dos **recursos** disponíveis.
6. A promoção do desenvolvimento socioemocional é o **principal mecanismo de “imunidade psicológica”** das crianças e jovens: este promove realização académica e saúde mental; diminui problemas de comportamento; cria ambientes mais positivos e seguros. Deverá, por isso, ser central e intencionalizada, por exemplo, a partir de **tempos letivos definidos e estruturados**, que permitem uma abordagem **continuada no tempo** (e.g., tempos de direção de turma).
7. Já em 2015 a OCDE reforçou o [“poder das competências socioemocionais”](#).

Neste sentido, é preciso que a promoção das competências socioemocionais faça parte da agenda das lideranças, que se traduza na organização dos recursos humanos e na definição de um plano estratégico e que se monitorize regularmente.

8. É fundamental que a área de aprendizagem socioemocional parta, sempre que possível, dos **problemas reais da vida dos alunos e da escola**. Adicionalmente, é também nessa consistência que o desenvolvimento socioemocional se robustece.
9. Tal como é preconizado pela estrutura integrada CASEL, as competências socioemocionais aprendem-se e desenvolvem-se como as demais áreas académicas. Neste seguimento, é desejável, sempre que possível, que se articulem as diferentes áreas, numa lógica de **infusão curricular** (e.g., a partir de trabalhos de grupo em qualquer disciplina é possível promover competências prossociais como a cooperação ou interajuda).

10. Para além de todos os agentes educativos, os **pares** podem também constituir-se como **modelos** para o desenvolvimento socioemocional, desde que devidamente pensadas as dinâmicas sociométricas. Por exemplo, o desenvolvimento de um ***Programa de Mentoria por pares***, entre alunos do 5.º e 12.º ano, tendo em vista a promoção da transição e adaptação escolar, pode ser uma forma bastante eficaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos e de os apoiar nestes momentos de transição.

Referências bibliográficas

- Bond, L. A., & Hauf, A. M. C. (2004). Taking Stock and Putting Stock in Primary Prevention: Characteristics of Effective Programs. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 199–221. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018051.90165.65>
- CASEL (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- CASEL (2020). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. Developed by The CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel.
- Diário da República (2017). Despacho n.º 6478/0217, 26 de julho. Available at: <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2012). *Afterschool Programs That Follow Evidence-Based Practices to Promote Social and Emotional Development Are Effective. Expanded Learning & Afterschool: Opportunities for Student Success*. Retrieved from: https://www.expandinglearning.org/docs/Durlak&Weissberg_Final.pdf
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Gresham, F. M. (2018). *Effective Interventions for Social-Emotional Learning*. Guilford Press.
- Hawkins, N., Richards, P., Granley, H., & Stein, D. (2004). The impact of exposure to the thin-ideal media image on women. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 12(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/10640260490267751>
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What Works in Prevention: Principles of Effective

Prevention Programs. *The American Psychologist*, 58(6/7), 449-456.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449>

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), i29-i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>

Yeager, D. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, 27 (1), 73-94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., and Walberg, H., (2004). "The scientific base linking social and emotional learning to school success," in *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* eds J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, and H. J. Walberg (New York, NY: Teachers College Press), 3–22.

Capítulo 3

Aprendizagem Formal e Não Formal

Programa Aprender na Comunidade

Fundamentação teórica

“A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só (...) Mas a cidade pode ser ‘intencionalmente’ educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando além das suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania.”

Gadotti (2006, p.134).

O insucesso e o abandono escolar estão frequentemente associados, entre outros fatores, ao desinteresse dos alunos pela aprendizagem escolar e a uma progressiva desvinculação face ao universo escolar, frequentemente desarticulado dos contextos de vida e das expectativas de futuro dos alunos e famílias (Hammond et al., 2007). No sentido de promover um maior envolvimento dos alunos na escola¹, revela-se pertinente reforçar a articulação entre contextos formais, não formais e informais de aprendizagem, envolvendo diferentes atores da “comunidade educadora” (Gadotti, 2005) na promoção de aprendizagens significativas e motivadoras, impulsionadoras do sentimento de eficácia e de realização dos alunos (Martins et al., 2020; Martins et al., 2019).

Preconiza-se assim uma abordagem educativa de base comunitária que vise complementar as aprendizagens escolares dos alunos com contextos e experiências em contextos reais de vida e de trabalho na comunidade envolvente. Deste modo

¹ O *Envolvimento dos Alunos na Escola* é um construto transdisciplinar que consiste na vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa – ou seja, encarando o aluno como agente (Veiga, 2013). Este construto tem revelado o seu potencial para a investigação e para a intervenção com o objetivo de melhorar o rendimento académico e a resiliência e a prevenção do abandono escolar e da delinquência (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003).

proporcionam-se aos alunos oportunidades de realizar aprendizagens mais significativas e transformativas (Mezirow, 2001), com um caráter experiencial e desafiante e mais aproximadas dos referentes, dos interesses e das expectativas futuras dos jovens.

Por outro lado, uma opção por uma abordagem educativa de base comunitária, estendida para além dos “muros” da escola, permite ampliar e diversificar as experiências de aprendizagem dos alunos, bem como as suas redes sociais de apoio e os seus “campos de possibilidades” (Velho, 1994) no sentido de, conseqüentemente, aumentar o seu capital social, as suas ambições para o futuro e as suas oportunidades de escolha e de atuação (Johnstonbaugh, 2018; Smyth, 2004).

Adicionalmente, ao implementar uma estratégia de educação em rede de base territorial, construída e desenvolvida por uma instituição de ensino em ligação com uma diversidade de atores e instituições locais, está-se, igualmente, a contribuir para a construção de um efetivo “espaço público de educação” (Nóvoa, 2009). Neste, os diferentes agentes da comunidade (empresas, instituições públicas, organizações cívicas, sociais, culturais, desportivas, religiosas, recreativas) reconhecem-se e assumem-se como atores educativos num exercício de cidadania ativa e solidária, em prol do desenvolvimento e da inclusão dos jovens do território (Gadotti, 2005; Zitzoski, 2005).

Por fim, numa abordagem educativa de base comunitária, os alunos devem ser também percebidos como parceiros no processo de ensino e aprendizagem, sujeitos competentes e com direito a expressar as suas opiniões, a escolher e a assumir responsabilidade sobre as atividades, projetos e trajetos de aprendizagem em que se envolvem (McPherson, 2019). Deste modo promove-se o sentido de pertença e a apropriação dos alunos sobre os ambientes e percursos educativos em que estão envolvidos (Willms, 2003), bem como os compromissos e autonomia para com a sua formação e para com a sua comunidade.

Pressupostos de intervenção

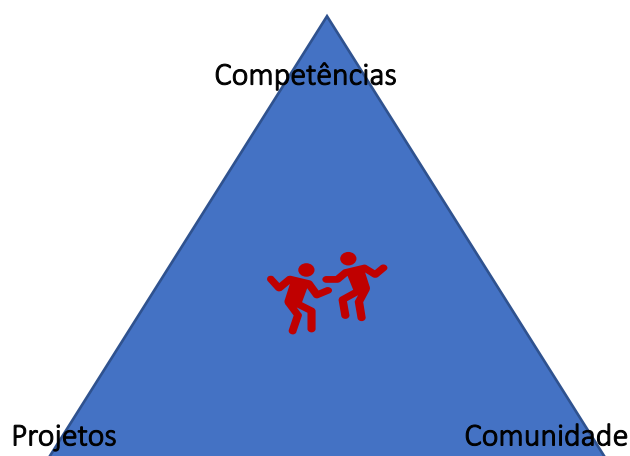
O “Programa Aprender na Comunidade” (PAC), que aqui se propõe, visa reforçar a colaboração interinstitucional e interdisciplinar entre alunos, docentes e agentes da comunidade, através da promoção de experiências educativas na comunidade. Assim, proporcionam-se aos alunos formas mais motivadoras e significativas de aprendizagem académica e de desenvolvimento de competências. Este programa operacionaliza-se através da conceção, realização e avaliação de **projetos de aprendizagem** interdisciplinares e participativos levado a cabo conjuntamente por professores e alunos, e envolvendo diferentes entidades do território em que a escola se insere. Procura, deste

modo, reforçar a construção de uma verdadeira comunidade educadora, mais atenta, coesa e ativa na resolução das suas necessidades e cuidado à sua população.

Esta abordagem educativa baseia-se no modelo pedagógico “A Par e Passo”², que assenta em quatro pressupostos metodológicos fundamentais:

- Aprendizagem orientada por **competências**
- Aprendizagem baseada em **projetos**
- Aprendizagem na **comunidade**
- Aprendizagem **lúdica**

Em função destes pressupostos, as atividades educativas que compõem o PAC permitem operacionalizar os princípios da **Autonomia e Flexibilidade Curricular** (Decreto-Lei nº 55/2018) no contexto escolar, nomeadamente através de uma gestão integrada do currículo assente na construção colaborativa de projetos de aprendizagem de caráter interdisciplinar. A concretização destes projetos deverá envolver professores e alunos na definição conjunta e negociada de objetivos e de trajetórias de aprendizagem entre a escola e a comunidade envolvente, facilitando assim o desenvolvimento integrado das múltiplas competências previstas no [Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória](#) (2017). No centro deste modelo encontra-se a relação *aluno - docente*, que se deve pautar por lógicas de reconhecimento, valorização e adaptação mútua, de aprendizagem colaborativa, e de permanente estímulo ao pensamento crítico e criativo.



² O projeto **A Par e Passo - Aprendizagem Integrada e Reconhecimento Digital de Competências** foi uma iniciativa piloto de inovação social no domínio da educação, promovida pela Rede Inducar entre 2018 e 2021, em parceria com o Agrupamento de Escolas da Arrifana, Santa Maria de Feira, e com a colaboração da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto. O seu principal objetivo foi conceber, implementar e validar um modelo pedagógico inovador que melhorasse o envolvimento escolar e os resultados académicos dos alunos, bem como o seu envolvimento social e cívico. Para mais informações consultar www.inducar.pt ou contactar aparepasso@inducar.pt

Estratégias práticas

O “**Programa Aprender na Comunidade**” estrutura-se em torno de três atividades fundamentais que, apesar de distintas, devem ser desenvolvidas em simultâneo e de modo integrado:

1. Capacitação de professores

Nos contextos escolares em que o PAC for implementado pela primeira vez, esse processo deve ser encarado, desde logo, como uma oportunidade de capacitação de docentes, segundo um modelo de formação-ação. Esta capacitação deverá abranger todos os professores envolvidos no programa e acompanhar todas as fases da sua implementação, promovendo dinâmicas de “formação em exercício” e de aprendizagem reflexiva a partir da experiência prática. Esta capacitação terá obrigatoriamente um carácter teórico-prático, fornecendo suporte teórico e instrumentos práticos que orientem e apoiem diretamente os professores na planificação, implementação e avaliação dos projetos de aprendizagem interdisciplinares que irão construir em colaboração com os seus alunos e em articulação com a comunidade envolvente. Esta capacitação deve abordar com detalhe os quatro pressupostos metodológicos do modelo pedagógico “A Par e Passo”, incluindo as orientações para a sua aplicação. Deve também acompanhar os docentes na operacionalização das diferentes fases do ciclo de projeto (ver na atividade Projetos de Aprendizagem), criando tempos e espaços propícios à partilha de perspetivas e de sugestões, à planificação conjunta, e à (auto)avaliação da prática. Se possível, este processo de capacitação deve ser enquadrado em modalidades de formação contínua de professores, reconhecendo e valorizando o investimento e as aprendizagens dos participantes.

2. Mapeamento colaborativo dos recursos socioeducativos da comunidade

Ao longo da implementação do PAC deverá ser realizado um levantamento, caracterização e registo de espaços e instituições que possam constituir-se como recursos e contextos educativos no território em que a escola se insere, tais como associações locais, IPSS, empresas, instituições culturais, espaços lúdicos ou de interesse ambiental ou cultural. Pretende-se que estes espaços possam ser

explorados enquanto contextos de aprendizagem experiencial, como complemento e reforço das abordagens aos conteúdos curriculares desenvolvidas pelos professores e alunos nos seus projetos de aprendizagem ou noutras práticas letivas ou extracurriculares.

Este mapeamento deverá permitir recolher e registar informação relevante sobre as entidades da comunidade (localização, tipologia, áreas de trabalho, recursos disponíveis, etc.) e deve manter-se em constante ampliação e diversificação, aberto permanentemente aos contributos de professores, alunos e toda a comunidade escolar. Desejavelmente, este mapeamento deverá constituir um banco de recurso disponibilizado no *website* ou noutra plataforma digital da escola, num formato apelativo e acessível a todos (alunos, professores, outros profissionais, famílias e organizações comunidade).

3. Projetos de Aprendizagem

A concretização de projetos de aprendizagem é a atividade estruturante do PAC, em torno da qual convergem as atividades anteriores e sobre a qual se deve concertar a participação de todos os agentes educativos - alunos, professores, outros elementos da comunidade educativa e da comunidade envolvente à escola. De acordo com os pressupostos metodológicos do PAC, estes projetos devem constituir-se como oportunidades de ensinar e de aprender de forma lúdica, interdisciplinar, colaborativa e articulada com os recursos, os saberes e os desafios da comunidade. Assim, um projeto de aprendizagem deve consistir numa **resposta coletiva a um problema específico e real**, que signifique algo e que desafie quem aprende. É essencial que este problema seja significativo para os alunos - idealmente ligado a questões presentes na sua vida pessoal, escolar ou comunitária - e os coloque na disposição de aprender mais para melhor o compreender e/ou resolver. Deste modo asseguram-se as condições para a promoção de aprendizagens mais significativas e motivadoras, porque mais integradas entre si, mais articuladas com os contextos reais de vida, e nas quais os alunos têm um papel mais ativo e criativo (Cosme, 2018). Consequentemente, os projetos de aprendizagem deverão ser estruturados, do início ao fim, a partir dos interesses, questionamentos e propostas dos alunos, cabendo aos professores estimulá-los e articulá-los com os conteúdos curriculares e objetivos educativos predefinidos, numa dinâmica de constante diálogo, adaptação e colaboração aluno-docente. O desenho, desenvolvimento e avaliação destes projetos

deve orientar-se por uma sequência cíclica de passos que é inerente à metodologia de projeto. Esta pode estruturar-se de acordo com as seguintes questões:

Passo 1. O que queremos aprender?

Escolha e delimitação do **tema** ou do **problema** a abordar no projeto, tendo em conta os contributos dos alunos e os objetivos educativos dos professores /da escola. Os professores deverão apoiar e orientar os alunos neste processo de decisão e estimulá-los a explorar o tema a partir da formulação de **perguntas de partida** que irão orientar todo o trabalho de pesquisa, análise, criação e divulgação inerente ao projeto de aprendizagem.

Passo 2. Onde e com quem vamos aprender?

Mapeamento e identificação de **lugares, contextos e atores da comunidade** (escolar e extraescolar) que poderão apoiar e constituir-se como recursos para que os alunos possam responder às perguntas de partida do projeto. Os alunos devem ter um papel ativo no mapeamento, seleção e contacto com estes atores da comunidade.

Passo 3. Como aprender?

Planeamento do **caminho de aprendizagem** a percorrer para responder às perguntas de partida do projeto, nomeadamente através da definição de uma sequência de atividades a realizar, dos atores a envolver em cada uma delas e dos recursos necessários para as executar, da sua calendarização e, ainda, da distribuição de responsabilidades e tarefas associadas.

As atividades do projeto devem ser sequenciais e encadeadas, permitindo uma progressão sustentada da aprendizagem, que parta da exploração geral do tema e se encaminhe gradualmente para o seu aprofundamento, síntese e posterior divulgação. Esta estrutura deve manter-se aberta a adaptações ao longo de todo o percurso, respeitando sempre a centralidade da participação dos alunos na própria condução do projeto.

Passo 4. Como mostrar (o) que aprendemos?

Elaboração de **produtos públicos** que possam sintetizar, articular e evidenciar as principais aprendizagens realizadas ao longo do projeto. Podem ser produtos parciais (no final de cada atividade) ou globais (no final do projeto). A natureza destes produtos pode ser diversa (textos, vídeos, apresentações, campanhas, etc.), mas estes devem sempre ser escolhidos e

elaborados pelos alunos e assumir um caráter prático, de divulgação e de aplicação de saberes. Devem ser sempre divulgados publicamente (através de exposições, eventos ou redes sociais) e devem poder receber *feedback* de outros membros da comunidade escolar (alunos, professores, técnicos, etc) e da comunidade envolvente (familiares, parceiros, autarquias, etc).

Passo 5. Como avaliar o que aprendemos?

Avaliação do projeto do ponto de vista do **processo** (aspetos mais e menos bem-sucedidos, fatores que promoveram ou dificultaram a aprendizagem, lições para futuros projetos) e do ponto de vista dos **produtos** (aprendizagens e competências desenvolvidas, contributos para a comunidade). A avaliação das competências dos alunos deve assentar num **quadro de referência** comum (e.g., Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória), e deve combinar procedimentos de avaliação por parte dos professores (através da observação do desempenho e da análise dos produtos) com procedimentos de **autoavaliação** por parte dos alunos (através de portfólios, questionários, etc). Deve suportar-se em critérios ou descritores que remetam para ações e comportamentos concretos, em que as respetivas competências se possam evidenciar.

Os projetos de aprendizagem são interdisciplinares por natureza, pelo que devem envolver sempre pelo menos duas áreas disciplinares distintas. A sua duração é variável e deve ser adaptada aos ritmos de trabalho dos alunos e à estrutura curricular. Importa, no entanto, que permita um tempo significativo para que os alunos possam percorrer todas as fases do ciclo de projeto de forma ativa e participativa. Como tal, em grupos de 2.º ou 3.º CEB e de Ensino Secundário, sugere-se a realização de projetos de aprendizagem com a duração de um período letivo (2 a 3 meses). Em grupos de pré-escolar ou 1.º CEB os projetos deverão ter uma duração mais curta (cerca de 1 mês). Adicionalmente, pode também desenhar-se um só projeto agregador com a duração de um ano letivo que se operacionalize através de diferentes subprojectos, sequenciais ou simultâneos, com durações mais curtas e que se articulem entre si.

Contributos dos parceiros

5 Boas razões para aprender com a comunidade...

- 1.** Aprender na comunidade pode somar esforços ao processo de aprendizagem dos e das estudantes ao colocá-los/las em contato com um ambiente real e diverso, promovendo a interação entre diferentes áreas do conhecimento, bem como a inter e a transdisciplinaridade no processo de construção do conhecimento;
- 2.** Ao transcender os muros da escola e possibilitar o contato dos e das estudantes com diferentes agentes educadores da comunidade, contribuímos para a formação de crianças e jovens que saibam entender, interpretar, eleger, descartar, criticar e criamos oportunidades para que desenvolvam essas e outras competências de forma ainda mais holística;
- 3.** Conhecer o lugar, o território, saber que aquele lugar tem histórias, culturas, ritos e comemorações que explicam quem somos e por que somos assim é uma mais-valia no processo de aprendizagem contínuo, não apenas dos e das estudantes, mas também de todos os atores da comunidade escolar envolvidos na formação das crianças e jovens;
- 4.** A escola que se entende parte da comunidade e nunca “à parte dela” será um território de trocas e saberes que, coordenados e orientados pelos e pelas profissionais da educação, trarão às crianças e jovens a oportunidade e a possibilidade de um percurso escolar de sucesso, sem interrupções e exclusões;
- 5.** Envolver a comunidade no processo de aprendizagem das crianças e jovens pode ter um papel muito importante também no próprio autorreconhecimento dos diferentes atores da comunidade enquanto agentes educadores que, juntamente com profissionais da educação, podem ter um papel crucial na formação das futuras gerações.

3 Dicas para professores/educadores ...

- 1.** Realizar juntamente com os e as estudantes - e se possível também com outros colegas docentes, com a direção e com outros funcionários não docentes da escola, um mapeamento do potencial educativo que há nos entornos da escola em diversas áreas do saber, tais como organizações da sociedade civil, instituições públicas, líderes comunitários ou até mesmo outros indivíduos com saberes específicos que podem trazer ainda mais valor para as atividades desenvolvidas na escola;
- 2.** Guiar o processo de envolvimento da comunidade com a escola – e dos e das estudantes com ela - tendo como ponto de partida os próprios interesses dos e das crianças e jovens, e criando a oportunidade para que possam explorar os arredores da escola com visitas, conversas e/ou outras atividades que transcendam os muros da escola;
- 3.** Considerar nas avaliações de cada percurso de aprendizagem também a componente da autoavaliação, como forma de fomentar e despertar a consciência nas crianças e jovens para a autorresponsabilização na sua trajetória como aprendiz.

Inês Carvalho e Tamy Rodrigues
Rede Inducar

Desafios, recomendações e propostas adicionais

- 1.** A implementação bem-sucedida de programas como o PAC exige a criação de **espaços e de tempos regulares de trabalho interdisciplinar** com os alunos. Os DAC - Domínios de Autonomia Curricular previstos no Art.º 3.º do Decreto-Lei nº 55/2018 poderão ser utilizados neste sentido. Revela-se igualmente necessário criar as condições para que também os docentes tenham tempos regulares dedicados à **planificação conjunta**, devendo estes trabalhar numa lógica de equipa educativa (Machado e Formosinho, 2016).

2. A **participação dos alunos** não é uma “moda” ou um “adereço” no processo educativo. Além de ser um **direito** de qualquer cidadão - de qualquer idade - poder ter uma voz nos processos que lhe dizem diretamente respeito (tal como a sua educação), a participação é a melhor forma de promover e garantir **envolvimento na aprendizagem**. No entanto, a participação dos alunos não surge espontaneamente, sendo algo que **se aprende e se reforça pela prática**. Para isso, programas como o PAC ou similares devem ser implementados em contextos escolares que favoreçam a participação dos alunos dentro e fora das salas de aula, e em articulação com outras oportunidades de envolvimento na vida da escola, tais como os orçamentos participativos de escola, o parlamento dos jovens, assembleias de escola ou de turma, clubes e atividades extracurriculares, representação dos alunos em órgãos da escola, associações de estudantes, etc.
3. A **Educação para Cidadania** é um enquadramento privilegiado para desenvolver programas como o PAC, uma vez que assenta igualmente em abordagens pedagógicas de carácter interdisciplinar, participativo e em estreita ligação com problemas e **desafios da comunidade local e global**. Sugere-se, por isso, uma forte articulação destes programas com o Projeto Educativo e com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola, bem como com os membros do Conselho Geral e outros parceiros da escola.
4. O impacto positivo de programas como o PAC não se faz sentir apenas nos alunos, nos docentes e na escola, mas também junto das organizações da comunidade. Ao envolverem-se em projetos de aprendizagem, estas também passam a reconhecer-se como entidades com um papel educativo e a assumir uma responsabilidade partilhada em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos jovens da comunidade. Para sustentar estes compromissos é muito importante **reconhecer e valorizar o papel educativo das organizações da comunidade**. Este reconhecimento pode passar pela divulgação dos seus contributos educativos através de eventos públicos ou nas redes sociais, rádio ou jornal da escola ou de outros meios de comunicação da comunidade. Poderá também ser criado um “selo educador” a atribuir a estas entidades, por exemplo, num evento público a realizar no final do ano letivo.

Referências bibliográficas

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, 1, 133-139.
- Gadotti, M. (2005). *A Questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International des Droits de l'enfant-IDE.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Johnstonbaugh, M. (2018). Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socioeconomic disadvantage and contributing to educational attainment, *Journal of Youth Studies*, 21(5), 590-606. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406069>
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 16, 11-31.
- Martins, F., Carneiro, A., Santos, M., Matos, R. & Alves, S.M. (2019). PertenSer: avaliação de um projeto comunitário de promoção do sucesso escolar. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 19, 90-120. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5294>

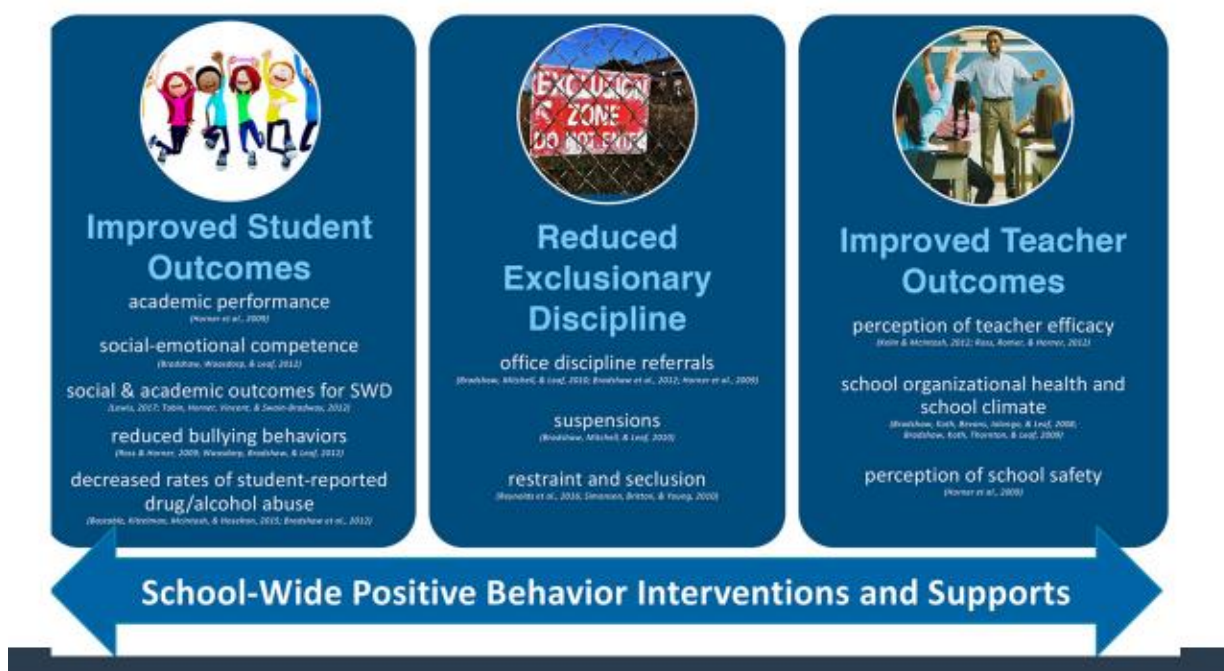
- Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L.M., Negrão, M., Baptista, I. & Matos, R. (2020). Direito a uma segunda oportunidade: lições aprendidas da experiência de quem abandonou e regressou à escola. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.09
- McPherson, C. (2019). It's just so much better than school': the redemptive qualities of further education and youth work for working-class young people in Edinburgh, Scotland. *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1599103>
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Chronique sociale.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021. Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199. <https://doi.org/10.35362/rie490679>
- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school'. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. <https://doi.org/10.1080/0142569032000155917>
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola. Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Jorge Zahar Ed.
- Willms, J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Zitkoski, J. J. (2005). Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica. *Educação Unisinos*, 9(2), 179-186.

Capítulo 4

Disciplina e Cultura Escolar

Fundamentação teórica

De acordo com o modelo **PBIS** – *Positive Behavior Interventions and Supports* (e. g., Noltemeyer et al., 2019; Sugai & Horner, 2020), o foco da *disciplina e cultura escolar* deverá ser dirigido para a promoção de comportamentos positivos e para a prevenção de problemas comportamentais nas escolas, ao invés de reagir com abordagens disciplinares punitivas perante problemas de comportamento. O PBIS é um modelo multinível que procura estabelecer uma cultura escolar positiva com níveis diferenciados de apoio social e comportamental, com impactos positivos a vários níveis (e.g., redução de *bullying* e de suspensões disciplinares; promoção da percepção de segurança na escola).



(Fonte: <https://www.pbis.org/pbis/why-implement-pbis>)

Assim, a promoção da disciplina positiva pode partir de um conjunto integrado de atividades extracurriculares de caráter criativo e participativo assentes numa visão da escola enquanto espaço de pertença a todos, de corresponsabilidade e de co-construção. Com vista à promoção de uma cultura escolar positiva que favoreça a redução de comportamentos disruptivos e promova o envolvimento dos alunos na escola (Willms, 2003), é fundamental dinamizar diferentes atividades e iniciativas extracurriculares no espaço escolar de caráter artístico, cívico e comunicativo que proporcionem aos alunos, aos docentes e aos assistentes operacionais, oportunidades de exploração, de criação conjunta e de apresentação/divulgação de propostas e de produtos que enriqueçam toda a comunidade escolar.

A participação em atividades extracurriculares correlaciona-se positivamente com o ajustamento académico, psicológico e comportamental dos alunos (Fredricks & Eccles, 2005). A educação artística tem particular potencial para envolver alunos academicamente desinteressados, capacitando-os para ultrapassar a desvantagem social e educacional, e a exclusão (Kinder & Harland, 2004). De acordo com Bezelga (2017), atividades artísticas em contexto escolar podem também contribuir para a diminuição do absentismo, a prevenção do mal-estar e desmotivação dos alunos e, conseqüentemente, para uma melhoria do rendimento escolar dos mesmos. A mesma autora aponta ainda outros efeitos positivos da participação em atividades artísticas em meio escolar, nomeadamente um aumento da curiosidade dos alunos por novas aprendizagens e saberes-fazer, uma diminuição dos comportamentos agressivos, um aumento da autoestima e da confiança que é depositada nos outros, um desenvolvimento da cooperação e uma maior participação na vida democrática, bem como o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade (Bezelga, 2017).

Neste seguimento, revela-se fundamental oferecer aos alunos oportunidades de, em contexto escolar, explorarem a própria identidade (Eccles & Barber 1999); de se associarem com grupos de pares com uma orientação prossocial positiva (Fredricks & Eccles, 2005); de desenvolverem novas competências, tais como o trabalho em equipa, a tolerância, a aceitação das diferenças e a colaboração (Mahoney & Stattin, 2000); bem como de reforçarem o seu sentido de realização, confiança e autodisciplina (Hallam & Prince, 2000), o que, conseqüentemente, reforça o sentido de pertença dos alunos à comunidade escolar (Rusinek, 2008) e o seu envolvimento na escola (Willms, 2003), contribuindo para o reforço da coesão social em contexto escolar (Eerola & Eerola, 2014).

Pressupostos de intervenção

A implementação do modelo PBIS pressupõe um conjunto de princípios fundamentais associado a práticas universais de promoção do comportamento positivo:

1. Reforçar **relações seguras** de todos os alunos com (pelo menos) um adulto na escola

A escola é um espaço social e a aprendizagem ocorre no âmbito de relações humanas. Assim, **reforçar as relações humanas** entre os alunos e os agentes educativos do espaço escolar que se constituem como modelos, é essencial para criar uma base de disciplina e cultura escolar positivas. A par disso, é de enfatizar o papel dos **diretores de turma**, como também de outros professores ou técnicos.

2. **Propor atividades diversas, extracurriculares** que estimulem o comportamento positivo e o envolvimento escolar

A criação de **atividades interessantes do ponto de vista dos alunos**, fora de sala de aula, que promovam competências diversas e, simultaneamente, reforcem o envolvimento positivo com a escola, é um pressuposto central para um clima positivo e agradável. Desporto escolar, Clube do Jornal, Workshops de arte urbana, são exemplos de **atividades extracurriculares** que podem ter um potencial enorme (ver abaixo, Estratégias Práticas).

3. Dar um **papel mais ativo ao aluno na dinâmica de aula**

No nosso sistema escolar, o nível de autodeterminação dos alunos é, tipicamente, muito baixo. Aumentar o sentido de autodeterminação, dar escolhas aos alunos e dar-lhes um papel mais ativo e dinâmico na sala de aula, promove a motivação escolar, e consequentemente promove o envolvimento escolar e um clima positivo (e.g., *os alunos são professores e os professores alunos; os alunos decidem se fazem exercícios com ou sem música de fundo*, etc.).

4. Envolver os alunos na definição das regras

A gestão comportamental dos alunos é muitas vezes desafiante e exigente. Envolver os alunos na definição das regras e das consequências no caso de incumprimento pode fazer a diferença. Para tal, é fundamental promover oportunidades para definir e discutir as regras de funcionamento escolar com alunos; atender a que as regras devem ser formuladas de forma orientadora e positiva (e.g., *Manter a sala limpa!* versus *Não deitar papeis para o chão!*); discutir a intencionalidade das regras (demonstrar as razões ou vantagens do cumprimento e as desvantagens do incumprimento); relembrar as regras; estabelecer claramente as consequências do incumprimento das regras e esclarecer o impacto das mesmas; e adotar uma postura mais focada em reforçar o comportamento positivo do que penalizar o comportamento desadaptativo.

5. Ensinar explicitamente competências prossociais

É necessário ensinar explicitamente competências prossociais aos alunos, ou seja, intencionalizar a descentração social, a empatia, o altruísmo, a cooperação, a interajuda, a antecipação de consequências, a capacidade de resolver conflitos, de controlar a impulsividade ou a raiva, explicar o que é esperado em algumas situações sociais. Estas competências aumentarão a probabilidade de prevenir comportamentos disruptivos e de promover um clima escolar seguro e positivo. Esta aprendizagem de comportamentos prossociais pode ocorrer a partir de dinâmicas ativas (e.g., visualização e discussão de vídeos “*O que farias se...*”; campanhas *antibullying*; realização de tarefas que exigem cooperação), que podem ser enquadradas nas diferentes áreas académicas (ver Capítulo 2, para mais detalhe).

6. Reforçar a relação entre pares e a coesão grupal, e atender ao sociograma das turmas

As dinâmicas sociais entre pares podem constituir-se como um fator protetor ou de risco em situações de problemas de comportamento, ou seja, podem auxiliar na sua prevenção e controlo, ou exacerbar a sua frequência, intensidade e duração. Por essa razão, atender ao sociograma das turmas e intencionalizar relações positivas entre pares, bem como dinâmicas de coesão grupal, são absolutamente essenciais.

7. Valorizar o papel dos assistentes operacionais

É fundamental valorizar, envolver e capacitar os assistentes operacionais. São estes profissionais que monitorizam os comportamentos dos alunos fora da sala de aula. Além disso, todo o espaço escolar é espaço de promoção de aprendizagens académicas ou de competências socioemocionais (e.g., ringue, refeitório), porque todo o espaço escolar é palco de vivências. Assim, monitorizar com intencionalidade todo o espaço escolar é essencial na prevenção e controlo de comportamentos disruptivos e de promoção de aprendizagens fora da sala de aula, a partir das vivências dos alunos.

8. Criar *oportunidades de sucesso* para todos os alunos

Os problemas de comportamento são muitas vezes reflexo de uma experiência de insucesso escolar repetida e debilitante. Neste âmbito, criar oportunidades de sucesso e de promoção de sentido de competência é essencial para a promoção da disciplina positiva. Identificar e valorizar as forças dos alunos (e.g., concurso de talentos, forças no desporto...), valorizar o comportamento positivo (pode ser a ausência do comportamento disruptivo frequente!), dar mais feedback aos alunos, ou criar oportunidades de exposição pública de trabalhos e projetos desenvolvidos pelos alunos podem ser alguns exemplos.

9. Envolver positivamente e **valorizar os encarregados de educação**

O envolvimento parental é crucial para o sucesso escolar (ver Capítulo 6, para maior aprofundamento). No que diz respeito ao reforço de uma disciplina e cultura escolar positivas, o envolvimento dos pais e encarregados de educação revela-se igualmente pertinente. Quando os encarregados de educação valorizam a escola como espaço de aprendizagem, os filhos tenderão também a valorizar mais a escola e revelar maior envolvimento escolar. Assim, desenvolver atividades de interesse para os pais no espaço escolar (e.g., assistir a uma performance musical do filho) ou dar feedback positivo do progresso dos alunos aos pais (em vez de os contactar apenas em caso de problemas), são exemplos de estratégias que podem ser utilizadas.

Estratégias práticas

No Eixo da Disciplina e Cultura Escolar propõe-se um conjunto diversificado de atividades extracurriculares que podem ser desenvolvidas isoladamente ou em articulação entre si. Estas são concebidas preferencialmente para alunos do 2.º e 3.º CEB, mas podem ser adaptadas para alunos de outros níveis de ensino.

1. Grupo de Teatro

Criação de um grupo de teatro composto por alunos do 3.º CEB, em modalidade de atividade extracurricular de inscrição livre e com periodicidade semanal. Este grupo deve constituir-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, diálogo e criação artística entre pares, a ser desenvolvido em estreita relação com o restante contexto escolar e com a comunidade envolvente. Como metodologia de base para o trabalho teatral propõe-se a metodologia do [Teatro do Oprimido](#) e, em particular, a criação de peças e apresentações de Teatro Fórum. Este método utiliza exercícios, jogos e técnicas teatrais com o objetivo da desmecanização física e intelectual dos/as participantes, permitindo o “ensaio” de alternativas para situações problemáticas da vida quotidiana. Deste modo, promove-se o desenvolvimento de múltiplas competências artísticas, pessoais e sociais significativas através da estimulação de momentos de discussão, reflexão, participação e de cidadania ativa.

As sessões de teatro devem ser dinamizadas por um/a animador/a com experiência teatral e no âmbito da metodologia do Teatro do Oprimido. Devem ser privilegiados momentos periódicos de apresentação e discussão pública das peças criadas pelo grupo de teatro, seja em contexto escolar, seja na comunidade. Estas apresentações também podem assumir o formato de vídeo-fórum, permitindo a sua apresentação diferida em diferentes contextos.

2. Orquestra da escola

Criação de uma orquestra da escola, composta por alunos do 2.º e 3.º CEB, em modalidade de atividade extracurricular de inscrição livre, com periodicidade semanal ou bissemanal. Esta orquestra deve acolher todos os alunos interessados, sem exigência prévia de domínio da linguagem musical ou de saber tocar um instrumento. Esta orquestra deverá ser um espaço de criação musical colaborativa, a partir dos contributos de todos os alunos - seja através de ritmos, de melodias, de palavras ou da voz - e em articulação com a restante comunidade de escolas e com a comunidade envolvente. A

valorização e integração dos interesses, talentos individuais e do contributo de cada criança, jovem, professor, e de qualquer outro agente educativo ou elemento da comunidade escolar deve permitir criar e apresentar performances únicas e irrepetíveis.

As sessões da orquestra da escola devem ser dinamizadas por uma equipa com experiência musical e na animação de grupos de jovens. Devem ser privilegiados momentos periódicos de apresentação pública das criações da orquestra, seja em contexto escolar, seja na comunidade. Estas apresentações também podem assumir o formato de videoclipes, permitindo a sua difusão em diferentes contextos e através de diversos canais de comunicação. Esta criação de videoclipes permite também que os alunos participem na orquestra com outros contributos para além dos musicais (imagens, filmagens, edição de vídeo), reforçando assim o seu carácter inclusivo.

3. Jornal da escola

Os jornais das escolas podem constituir o principal meio de comunicação da comunidade escolar, assumindo-se como um espaço de pluralidade, de construção colaborativa e de consolidação do sentimento de pertença a essa mesma comunidade. Para que se torne um espaço verdadeiramente agregador, é importante que o jornal da escola seja dirigido e desenvolvido essencialmente por alunos, idealmente organizados num “clube do jornal” que toma decisões editoriais, elabora conteúdos e edita textos e imagens. O jornal da escola deve veicular diversas informações relevantes para a comunidade escolar, tais como notícias sobre acontecimentos importantes e projetos em curso, trabalhos expressivos ou de pesquisa feitos por alunos, entrevistas a pessoas relevantes da comunidade e passatempos, permitindo assim dar voz e desafiar a criatividade dos alunos e demais membros da comunidade educativa. O jornal representa ainda uma importante ligação entre a escola e a comunidade envolvente, divulgando inúmeras iniciativas e partilhando com o exterior o que a escola tem de melhor para oferecer.

A atividade do “clube do jornal” deve ocorrer em contexto extracurricular, com carácter semanal, e ser dinamizada por uma pequena equipa de técnicos e/ou docentes da escola com perfil adequado e enquadrada por um órgão consultivo que integre representantes de toda a comunidade escolar (direção, professores, pessoal técnico, assistentes operacionais, encarregados de educação). Aos alunos do clube deve ser sempre dada oportunidade de decidirem sobre temas, conteúdos e grafismo de cada edição do jornal. É essencial que a dimensão gráfica do jornal seja particularmente cuidada, por forma a valorizar o jornal enquanto um produto cultural de qualidade, o

qual deixa a comunidade educativa orgulhosa das suas realizações. Neste sentido, é encorajada a publicação do jornal em suporte físico (papel), já que esta promove um contacto mais próximo com o mesmo. No entanto, uma versão digital será também desejável, pois facilita a sua circulação por diferentes canais de comunicação.

4. Rádio Escolar

Em complementaridade com o jornal da escola, propõe-se também a dinamização de rádio escolar. Esta é uma outra ferramenta de comunicação que pode marcar uma presença distintiva e importante no espaço escolar, animando-o com uma programação adaptada aos gostos e interesses dos alunos, professores e outros agentes educativos. Pelo seu carácter flexível e acessível, este meio de comunicação tende a ser um espaço apreciado pela comunidade escolar, onde cada indivíduo sente que a sua opinião e sugestão podia ser valorizada e acolhida. Propõe-se assim a criação de uma rádio escolar com uma programação diversificada, quer de carácter musical, quer com conteúdos noticiosos, reportagens, entrevistas e debates. Esta pode ser difundida diretamente no espaço escolar, durante os períodos de intervalo, e também em formato digital, através da internet.

Tal como no jornal da escola, importa que seja dada aos alunos a possibilidade de escolherem e de produzirem conteúdos e programas da rádio escolar, por exemplo através da criação de um “clube de rádio” ou do trabalho em contexto de aula, sempre em articulação com professores e restante comunidade escolar. Desta forma os alunos poderão ver os seus interesses e contributos reconhecidos no contexto escolar, ao mesmo tempo que desenvolvem diferentes competências pessoais, sociais e técnicas.

5. Arte Urbana

Nas últimas décadas a “Arte Urbana” - que inclui expressões como o *Breaking* (dança), o *Graffiti* (pintura em mural), o Rap e o MC (poesia e música) - tem vindo a ganhar notoriedade e adesão não apenas entre os jovens dos meios urbanos, mas também em circuitos artísticos com elevado reconhecimento público. Torna-se, por isso, uma linguagem expressiva relevante para o trabalho educativo com jovens. Propõe-se, assim, a exploração das diferentes modalidades da arte urbana em contexto escolar, através de oficinas de formação de curta ou de “clubes” ou grupos de longa duração, bem como da criação de obras artísticas colaborativas, em que os alunos possam expressar os seus pontos de vista, exercitar a sua criatividade e ver os seus talentos reconhecidos

publicamente. Desta forma, além de poderem experimentar as diferentes técnicas e ferramentas da arte urbana, toda a comunidade escolar pode ver-se enriquecida com diversos produtos artísticos - tais como murais ou espetáculos musicais - que evidenciam as aprendizagens dos seus jovens e que contribuem para a revitalização dos espaços físicos e da imagem pública da escola. A dinamização das diferentes oficinas e atividades de arte urbana deve estar a cargo de artistas especializados, com o apoio de docentes ou técnicos da escola.

Contributos dos parceiros

5 Boas razões para dinamizar uma orquestra na escola...

1. A orquestra é um espaço em que cada um contribui com aquilo que é, com o seu som, com a sua personalidade, para uma coisa grande e diferente. Essa experiência é necessária na escola!
2. Os ensaios de uma orquestra implicam experimentar, treinar e conseguir e isso é sempre muito importante.
3. Quando se faz parte de uma orquestra, isso quer dizer que se trabalha regularmente para apresentar algo público, à comunidade. Esse retorno público, coletivo, é sempre um momento transformador.
4. Sentir que se cria arte, e que por via dela se transforma o espaço à volta, neste caso com o som, com o movimento, com a energia de uma orquestra, faz dobras no dia-a-dia de qualquer um.
5. Uma orquestra escolar permite conhecermo-nos, debater ideias, criar em conjunto de uma forma que a atividade letiva regular não permite.

3 Dicas para professores/educadores ...

1. Criar um espaço aberto à participação, à opinião, ao contributo dos alunos. Só assim a orquestra cumpre um papel inclusivo e só assim os participantes (alunos ou outros) se sentem identificados com o que ali se apresenta.

2. O som de um grupo não deve ser o som que já trazemos na nossa cabeça. Cada grupo é diferente e cada orquestra deverá basear-se nas suas características específicas!
3. A regularidade no trabalho, a abertura a ideias de todos, a flexibilidade que permita abraçar todos os contributos e a reflexão acerca do trabalho realizado são as bases para bons resultados!

Ana Bragança e Ricardo Batista
Ondamarela

5 Boas razões para dinamizar um jornal na escola...

1. **Estimular a participação.** Um jornal na escola deve ser de todos. Dos alunos, em primeiro lugar, mas também de professores, funcionários, encarregados de educação e outros membros da comunidade escolar.
2. **Promover a capacidade de decisão.** Preparar cada número deve ser o momento para estimular o espírito crítico dos alunos. Dar-lhes o poder de tomarem as decisões fundamentais sobre os temas a abordar, as fontes a contactar e a organização de cada edição.
3. **Despertar o debate.** Na preparação de cada número do jornal, devemos escutar as inquietações dos alunos, debater com eles acerca do que é e do que deve ser a Escola. Este deve ser um debate frutífero e, portanto, encaminhado sempre que possível para soluções construtivas para os problemas identificados.
4. **Desenvolver aprendizagens.** Os alunos que participam num jornal na escola aprendem com o processo proposto: o debate, a pesquisa, a organização de informação para cada edição. Este é um incentivo à aprendizagem não formal, à participação, e à responsabilidade de cada um.

5. **Dar a conhecer a escola.** O jornal não deve fechar-se sobre a escola, mas servir para abrir a escola à comunidade. Cada edição é uma oportunidade para divulgar as mais-valias da escola, ao nível da oferta formativa, projeto pedagógico, mas também as limitações existentes, por exemplos ao nível das condições físicas dos edifícios.

3 Dicas para professores/educadores ...

1. **Alunos editores.** Os temas de cada edição são decididos pelos alunos. Apesar de todos os membros da comunidade participarem na sua discussão, a palavra final é sempre dos alunos que compõem o jornal. Desta forma, reforça-se a importância do trabalho autoral, no crescimento individual do aluno e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, mas também no estímulo da empatia entre colegas e da ideia de trabalho em equipa.
2. **Trabalho e brincadeira.** Mesmo que pretenda ser um espaço também de aprendizagem, o jornal na escola, sendo uma atividade não letiva, não pode deixar de ter uma forma descontraída e uma atenção à componente lúdica. É importante começar as sessões com um jogo que ajude a canalizar as energias para o trabalho que se propõe fazer em cada sessão e que faça a distinção face ao período de aulas.
3. **Planear e improvisar.** Como em todos os jornais, é necessário fazer escolhas e tomar decisões. Esse trabalho de planeamento ajuda a orientar o trabalho de preparação de cada edição do jornal, mas também cada uma das sessões de trabalho com os alunos. Mas este planeamento deve ser suficientemente flexível, para permitir eventuais alterações, que respondam a novos estímulos que os alunos possam trazer para o processo, viabilizem a gestão de expectativas e frustrações e permitam, em cada momento, encontrar soluções de forma mais objetiva.

Samuel Silva - Jornalista
Cláudio Rodrigues – Oof Lda.

5 Boas razões para criar um grupo de teatro na escola...

BOAS RAZÕES...

A principal razão deverá ser o desejo e o interesse espontâneo dos alunos em explorarem dentro de si novas formas de expressão, de comunicação, de inter-relação, de imaginação, de afirmação, de valorização, de improvisação e de diversão. Neste sentido, a boa razão é aquela que respeita a curiosidade natural dos alunos, estimula o seu sentido crítico sobre a realidade, promove o seu autoconhecimento e contribui para a construção das suas personalidades.

...PARA CRIAR ...

O ato criativo é uma necessidade natural inerente a qualquer aluno, nomeadamente, em fase de autodescoberta e de desenvolvimento pessoal e social. Dedicar espaço e tempo à criação de um grupo permite envolver ativamente todos os participantes num projeto coletivo único, centrado em torno de objetivos comuns e assente numa base relacional de apoio, desafio e confiança. A atitude criativa não se esgota num produto final mas perpetua-se na partilha e cooperação entre os seus membros, ao longo de toda a vida do grupo.

...UM GRUPO...

As dinâmicas inerentes ao trabalho em grupo permitem nos seus membros o reforço do seu sentimento de pertença, de autoconfiança e de competência pessoal. Permite em conjunto superar obstáculos físicos, mentais e emocionais, vencer medos, correr riscos e transformar formas de estar e de ser em comunidade. Um grupo define-se ainda pelo seu conjunto de elementos identitários, tais como, as regras de funcionamento, o código de conduta, os valores e os seus objetivos.

...DE TEATRO...

O Teatro é uma arte performativa completa que permite a aquisição e o desenvolvimento de competências numa variedade de domínios, tais como, a interpretação, a escrita e dramaturgia, a encenação, a cenografia e figurismo, o design de luz e som, o *marketing*. Assenta num trabalho intenso sobre a esfera privada, que culmina em palco num espaço público, o que contribui para a validação social da experiência grupal, no espaço e no tempo.

...NA ESCOLA!

A escola é um espaço de construção de conhecimento, aquisição de competências e de formação pessoal que beneficia da criação de espaços criativos, de confluência dos vários saberes disciplinares. O Teatro com as suas ferramentas de consciencialização permite o aprofundamento de conteúdos pedagógicos, o reforço das relações de cooperação em sala de aula e a promoção de um clima positivo de partilha, o desenvolvimento de competências de ensino e aprendizagem, a valorização de vocações e de áreas pessoais de interesse em todos os alunos, sem exceção.

3 Dicas para professores/educadores ...

1. Procurar o envolvimento em experiências significativas de educação formal ou não formal, que permitam manter o contato com a espontaneidade, a expressividade e a criatividade pessoal. Participar em grupos de teatro ou experiências de criação artística coletiva. Promover juntos dos alunos oportunidades de contato pessoal e de fruição das artes performativas.
2. Aproveitar pequenas situações do quotidiano, os debates de ideias, a introdução de novos conceitos, como oportunidades para pequenos exercícios de dramatização em sala de aula. Estar atento aos temas que surgem espontaneamente, estar aberto às propostas inovadoras do(a)s aluno(a)s e valorizar a participação de todo(a)s o(a)s aluno(a)s.
3. Começar o grupo de Teatro com as pessoas interessadas e selecionadas segundo critérios definidos (idades e escolaridade), zelar pela motivação dos membros regularmente através da monitorização das suas experiências, tanto individualmente como em grupo. Incentivar à divulgação periódica do grupo através do envolvimento ativo dos seus elementos e da apresentação de produtos coletivos.

Maria João Mota e Irene Monteiro
Associação PELE

Desafios, recomendações e propostas adicionais

1. A implementação bem-sucedida de atividades como as que aqui são propostas deve assentar numa **lógica colaborativa e de parceria**. Não cabe ao pessoal docente ou aos técnicos escolares o domínio de todas as temáticas ou técnicas. Mas cabe à escola saber identificar, mobilizar e alimentar parcerias que lhe permitam fazer e aprender com outros, numa lógica de verdadeira comunidade educativa, assim complementando, diversificando e enriquecendo a oferta de atividades curriculares e extracurriculares que disponibiliza. Parcerias sólidas com múltiplas organizações culturais, desportivas, sociais, académicas e cívicas da comunidade são a chave para a promoção de experiências de aprendizagem significativas e motivadoras para os alunos, bem como para o contínuo desenvolvimento dos profissionais.
2. As atividades extracurriculares são contextos por excelência de (auto) descoberta, de experimentação de novos saberes e de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e técnicas. Mas tal não significa que devam permanecer à margem dos saberes curriculares e dos espaços letivos. Pelo contrário, a sua natureza intrinsecamente transversal favorece a integração de saberes e convoca o **trabalho interdisciplinar**, para o qual as expressões artísticas são particularmente propícias. Como tal, sempre que oportuno, e respeitando os interesses e propostas dos alunos, será valioso envolver docentes de diferentes áreas disciplinares e mobilizar diferentes conteúdos curriculares para enriquecer os trabalhos em curso nas atividades extracurriculares, favorecendo assim uma aprendizagem mais integrada dos alunos e um maior envolvimento de toda a comunidade escolar.
3. As atividades aqui propostas oferecem aos alunos a oportunidade de verem - às vezes pela primeira vez - os seus talentos publicamente reconhecidos e valorizados, o que, por sua vez, contribui para que se (re)conheçam e valorizem a si próprios. Consequentemente, a **qualidade artística dos produtos** criados nestas atividades é um critério que não pode ser desvalorizado, porque, ao fazê-lo, corre-se o risco de desvalorizar os seus autores - os alunos. Esta é uma dimensão de investimento essencial: oferecer o melhor aos alunos (bons artistas, bons materiais, bons recursos, bons “palcos”) e esperar deles o melhor, para depois exhibir, com orgulho, o melhor que eles têm a dar. Este é um círculo

virtuoso de promoção da autoestima, da motivação e do sucesso, que merece a maior atenção por parte das escolas.

4. Nas atividades extracurriculares aqui propostas a **participação dos alunos** é um ponto chave. Ao se envolverem em espaços de criação coletiva, os alunos exercitam o seu pensamento crítico, a sua voz e o seu empenho, ao mesmo tempo que refletem, debatem, negociam, erram e corrigem, pesquisam, escolhem e avaliam, exercem os seus direitos e tomam consciência dos seus deveres. **Aprendem a participar participando.** Consequentemente, é de valorizar e de estimular o uso das expressões e da criatividade para a exploração dos saberes da comunidade local, para a compreensão dos desafios do mundo atual, para a promoção do diálogo intercultural e para o envolvimento escolar e cívico. Deste modo, operacionaliza-se assim todo o potencial da expressão artística para a construção da cidadania.

Referências bibliográficas

- Bezлга, I. (2017). O Papel das Artes na Promoção do Sucesso Acadêmico: O Prazer de Fazer Acontecer! *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1), 67-78. <https://doi.org/10.34639/rpea.v7i1.52>
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31. <https://doi.org/10.1123/jsep.27.1.3>
- Hallam, S., & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. (London, DfEE).
- Kinder, K., & Harland, J. (2004). The arts and social inclusion: what's the evidence? *Support for Learning*, 19(2), 52-56. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00320.x>
- Mahoney, J. L., & Sattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0302>
- Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A. G., & Petrusek, M. (2019). Disciplinary and Achievement Outcomes Associated With School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports Implementation Level. *School Psychology Review*, 48(1), 81-87. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0131.V48-1>
- Sugai, G. M., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and Scaling Positive Behavioral Interventions and Supports: Implementation Drivers, Outcomes, and Considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120-136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Rusinek, G. (2008). Disaffected learners and school musical culture: an opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 9-23. <https://doi.org/10.1177/1321103X08089887>

Eerola, P., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>

Capítulo 5

Direitos Humanos e Cidadania

Fundamentação teórica

“A educação deve auxiliar ao desenvolvimento pleno das pessoas e reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações, grupos raciais ou religiosos, e ainda promover os esforços das Nações Unidas para a manutenção da paz no mundo.”

Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Os Direitos Humanos (DH) não podem ser defendidos e promovidos apenas por instrumentos legais. A educação em direitos humanos é essencial para garantir que eles sejam compreendidos, defendidos e promovidos por todos. Cabe, assim, à educação promover uma **cultura de Direitos Humanos** onde as pessoas conhecem e respeitam os DH e a liberdades fundamentais, respeitam a dignidade dos outros, praticam a igualdade de gênero em todas as esferas, e respeitam, compreendem e valorizam a diversidade cultural. Uma educação que forme cidadãos e cidadãs ativas e empoderadas, que promovem a democracia, a justiça social e a solidariedade entre pessoas e povos, e que são ativas na promoção de uma cultura de paz, compreensão, tolerância e não-violência (adaptado de Gomes, 2020).

Para cumprir estes objetivos, a educação para os direitos humanos deve seguir uma abordagem estruturada em torno de três eixos complementares:

- a. Educar “**sobre**” os DH, adquirindo conhecimentos e aprofundando a compreensão sobre os princípios éticos, a história, as instituições, e os instrumentos e mecanismos legais ao serviço dos DH;
- b. Educar “**através**” dos DH, privilegiando atividades e metodologias educativas coerentes com os DH e que permitam respeitar e exercitar os seus pressupostos

de dignidade, liberdade, igualdade, participação, democracia, cooperação e inclusão;

- c. Educar “**para**” os DH, capacitando os sujeitos para usufruir e exercitar os seus direitos e para respeitar e defender os direitos dos outros, inclusivamente através do envolvimento em ações concretas em favor da mudança e da justiça social (Struthers, 2015).

A educação para os DH abordada deste modo permite sensibilizar, capacitar e mobilizar as pessoas para que elas não só compreendam melhor os seus direitos, mas para que igualmente passem a participar ativamente nas decisões que as afetam, individual e coletivamente (Amnistia Internacional, 2018), assumindo assim como objetivo o desenvolvimento integrado de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes específicas) que permitam melhor compreender, exercer e defender os DH (Gomes, 2020). A educação para os DH pode ocorrer em diferentes contextos educativos, formais, não formais e informais, e abranger tanto as relações interpessoais na família, no grupo de pares, na escola, ou nas organizações comunitárias (dimensão “horizontal” dos DH), como as relações entre as pessoas e as instituições do estado (dimensão “vertical” dos DH) (Gomes, 2020).

Do ponto de vista metodológico, a educação para os DH tem-se revelado mais eficaz quando visa promover uma “aprendizagem transformadora”, pela qual o indivíduo transforma as suas estruturas de significado através da experiência concreta, da reflexão crítica e da elaboração racional, mas também através de elementos intuitivos, criativos e emocionais. Se esta transformação pessoal for acompanhada de uma busca de mudança social, promove-se então uma transformação de caráter “emancipatório” (Tibbitts, 2005). De acordo com a mesma autora, tendo por base a análise de diversos estudos, a aprendizagem transformadora é potenciada quando são asseguradas as seguintes condições:

- Um ambiente de segurança, abertura e confiança, que facilite a partilha pessoal;
- Uma abordagem centrada no aprendente, que promova a sua autonomia, participação e colaboração;
- Uma exploração de perspetivas alternativas, a problematização e a reflexão crítica;
- Educadores confiantes, empáticos e atenciosos;
- Discussão e trabalho sobre as emoções e sentimentos prévios à reflexão crítica;
- Estímulo ao feedback, à autorreflexão e à autoavaliação. (Tibbitts, 2005)

Pressupostos de Intervenção

A abordagem de educação para os DH que aqui se propõe pretende constituir uma resposta de base comunitária para desenvolver competências e criar oportunidades de participação junto dos alunos, no sentido de estimular a sua motivação e envolvimento cidadão em prol da defesa dos DH na escola e na comunidade. Esta deve ser construída em alinhamento com a [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania](#), bem como com a estratégia de Educação para a Cidadania da própria escola, e deve assumir os seguintes objetivos específicos:

- 1) Criar uma cultura de reconhecimento e de ação para os DH na comunidade educativa;
- 2) Promover competências de cidadania ativa e participação nos alunos.

A sua operacionalização deve passar pela promoção de um conjunto integrado de atividades curriculares e extracurriculares de participação coletiva com os objetivos de sensibilizar, mobilizar e disseminar conhecimentos e práticas sobre DH, bem como desenvolver valores e competências essenciais para o exercício de uma cidadania ativa, tais como o pensamento crítico, a curiosidade, a comunicação, a mediação de conflitos, a autonomia, a empatia e o serviço.

As atividades deverão ser desenvolvidas através de um modelo pedagógico centrado nos alunos, mas que não deixa de incluir também o pessoal docente e não docente, bem como diversos atores da comunidade envolvente. Recorrendo a uma abordagem participativa, interativa e experiencial, toda a metodologia deverá ser orientada para a estimulação de ações de cidadania (*call to action*) levadas a cabo pelos alunos e dirigidas para a comunidade escolar ou território envolvente.

Neste sentido, as atividades deverão proporcionar experiências únicas e desafios individuais e coletivos que sejam marcantes, inspiradores e com conteúdos relevantes. Orientar-se-ão pelo desenvolvimento de exercícios práticos, proporcionando aos alunos a passagem por experiências que permitam o questionamento, a discussão, a generalização e ligação com a vida quotidiana e com os DH.

Por fim, reforça-se a importância da ligação à comunidade envolvente, seja pelo contacto com espaços do território, visitas a instituições sociais e culturais, convidados que participarão nas diferentes atividades, etc.

Estratégias práticas

No Eixo dos Direitos Humanos e Cidadania propõe-se um conjunto diversificado de atividades educativas que podem ser desenvolvidas isoladamente ou em articulação entre si. Estas são desenhadas preferencialmente para alunos do 3.º CEB, mas podem ser adaptadas para alunos de outros níveis de ensino.

1. Aulas Humanas

Sessões a realizar em contexto de aula com o objetivo de proporcionar aos alunos oportunidades de conhecerem, refletirem e discutirem conceitos e processos de cidadania e direitos humanos. Estas sessões deverão ter a duração de 50 minutos cada (idealmente com periodicidade semanal), e deverão ser planeadas e facilitadas por professores de Cidadania e Desenvolvimento, Diretores de Turma ou outros docentes, bem como por técnicos especializados da escola (mediadores, educadores sociais, psicólogos) e/ou ainda por membros de organizações parceiras da comunidade (ONG, universidades).

Como proposta orientadora, sugere-se um enfoque especial na Educação para a Justiça enquanto componente central da Educação para os Direitos Humanos, adotando como base o programa “[Justiça para Todos](#)”, já desenvolvido e consolidado para públicos e contextos escolares.

2. School Talks

Dinamização de eventos públicos baseados na metodologia do *storytelling*, com objetivo de sensibilizar e de inspirar para a defesa dos Direitos Humanos e para o exercício da cidadania. Estes eventos devem ter uma periodicidade regular (trimestral ou anual) e devem ser compostos por apresentações de curta duração realizadas por figuras próximas dos contextos de vida dos alunos (os oradores podem ser alunos, outros jovens da comunidade, professores, pais, membros de organizações ou movimentos da comunidade), que possam partilhar as suas histórias pessoais enquanto exemplos inspiradores de superação e de motivação para a ação cidadã na escola e na comunidade. Neste âmbito, as apresentações podem abordar temáticas associadas ao “desenvolvimento socioemocional”, a “ações de boa cidadania” ou à “coragem cívica”, entre outras.

A fim de realçar o valor dos eventos e dos seus intervenientes e participantes, estes devem ser realizados num espaço nobre da própria escola ou do território local (museu, teatro, autarquia, universidade, etc.), envolvendo instituições parceiras da comunidade. Podem também ser transmitidos em direto ou assincronamente nos meios de comunicação da própria escola e dos parceiros locais (redes sociais, jornal, rádio, etc.).

3. Prémio Malala Yousafzai

Inspirado no exemplo de Malala Yousafzai, laureada com o Prémio Nobel da Paz em 2014, e na sua luta pelo direito universal à Educação para todas as crianças, propõe-se o lançamento de um concurso escolar anual destinado a promover e reconhecer iniciativas desenhadas e dinamizadas por alunos no âmbito da promoção dos Direitos Humanos na escola e/ou na comunidade. Este concurso pode ser destinado a grupos de alunos de todos os níveis de ensino, desde que devidamente apoiados por um adulto (professor, funcionário, familiar) que auxilie na identificação, desenvolvimento e implementação das ideias. O concurso pode destinar-se a premiar ideias que poderão posteriormente vir a ser implementadas, ou a premiar iniciativas já realizadas. O concurso deve suportar-se num regulamento constituído para o efeito e na disponibilização de um formulário de candidatura simples e intuitivo. A deliberação das ideias a premiar deve ficar a cargo de um júri composto por elementos externos e internos à comunidade escolar.

4. Academia de Líderes Ubuntu

Com o intuito de capacitar mais aprofundadamente os alunos para o exercício de uma cidadania ativa nos seus diversos contextos de vida (escolar, familiar, comunitário, cívico), sugere-se a dinamização de um programa específico de formação em “liderança servidora” assente nos princípios da filosofia [Ubuntu](#).

A fim de maximizar o seu impacto, esta formação deverá ter um carácter intensivo (idealmente 5 dias seguidos, 7 horas por dia) e basear-se em métodos ativos, experienciais e interativos. A formação pode destinar-se a turmas específicas previamente identificadas, ou ser aberta a inscrições voluntárias de alunos de diferentes turmas durante períodos de férias, por exemplo.

Posteriormente importa que a escola, eventualmente em articulação com parceiros da comunidade, possa oferecer aos alunos participantes possibilidades de colocar em prática as ideias e propostas desenvolvidas na formação, nomeadamente através de iniciativas, projetos ou clubes associados à cidadania e aos Direitos Humanos.

Contributos dos parceiros

5 Boas razões para educar para os Direitos Humanos na escola...

1. A educação para os direitos humanos tem o potencial para ser a abordagem pedagógica para a aprendizagem da coragem e da esperança no mundo.
2. Na sua base contém princípios da justiça social e de que forma eles estão ancorados nas sociedades. Para além dos elementos teóricos e históricos, pode ser um instrumento que fomenta a ação, para que cada um de nós possa ser o protagonista de mudanças.
3. Os membros do corpo dos direitos humanos são as pessoas e a sua ação. A educação para os direitos humanos pretende reforçar o conhecimento (através da análise crítica das situações), alterar atitudes (estimulando o diálogo e a empatia) e alterar comportamentos (promovendo a capacidade de agir e defender os direitos humanos).
4. No centro, devem estar materiais e metodologias que permitam abandonar o papel de simples observadores e ativem a responsabilidade de sermos defensores dos direitos humanos.
5. Por todo o mundo, os maiores guardiões dos direitos humanos têm sido simples cidadãos. É assim que se vai garantindo a proteção dos direitos humanos e é por esta razão que a educação para os direitos humanos é crescentemente importante.

Para os direitos humanos, para a sua salvaguarda e evolução, cada pessoa é fundamental e a Escola deve ser a maior casa dos Direitos Humanos!

3 Dicas para professores/educadores ...

1. Os Direitos Humanos são vivos e vividos – utilizem uma abordagem participativa e experiencial, procurando estimular o pensamento crítico e a empatia - É mais fácil a compreensão das alegrias e dos sofrimentos dos outros se estes forem mais próximos aos alunos.
2. Os Direitos Humanos implicam tocar no coração da dignidade humana – recomendamos o uso de métodos ativos/inspiradores e histórias reais – Na vossa

comunidade educativa devem existir defensores dos direitos humanos, estimulem os alunos a procurar e levar à escola pessoas que sejam um exemplo pela defesa da dignidade humana.

3. Muitas questões relacionadas com os direitos humanos são difíceis de compreender, ou estão demasiado distantes da vida quotidiana dos alunos. É estreita a linha que separa uma discussão aberta e profunda de uma mera apresentação sensacionalista, a promoção de uma simpatia superficial de uma verdadeira solidariedade, mas existem vários manuais disponíveis e já experimentados – Envolvam os alunos na escolha dos temas adequados à faixa etária. Vão ficar surpreendidos com os defensores de Direitos Humanos que têm ao lado!

Filipe Pinto e Joana Morais e Castro

Área Transversal de Economia Social da Universidade Católica Portuguesa, Porto

Desafios, recomendações e propostas adicionais

1. A educação para a cidadania e para os DH é um domínio de carácter intrinsecamente **interdisciplinar**, pelo que a sua abordagem em contexto escolar será tanto mais eficaz quanto for capaz de **mobilizar contributos de diferentes áreas disciplinares e de diferentes atores da comunidade** de forma integrada. Os projetos interdisciplinares de aprendizagem, promovidos por alunos e professores em articulação com a comunidade, são métodos particularmente relevantes para o desenvolvimento de aprendizagens e competências em cidadania (ver capítulo 3). Por outro lado, as atividades extracurriculares de carácter expressivo e criativo (teatro, música, jornal, rádio, arte urbana) são também contextos muito adequados à exploração prática e ao envolvimento ativo em tornos de temáticas de DH e de cidadania na escola e na comunidade (ver capítulo 4).
2. De modo a favorecer uma abordagem integrada, consolidada e duradoura da educação para os DH no contexto escolar sugere-se a criação de uma estrutura permanente e integradora das diferentes iniciativas em curso neste domínio. Esta

poderá assumir a forma de um **Clube dos Direitos Humanos**, liderado por alunos, com apoio de docentes e/ou técnicos, ou ainda de organizações parceiras (ONG, universidades, etc.). Este deverá funcionar num espaço e horários próprios e promover iniciativas autónomas. No entanto, deverá também manter uma estreita ligação com outras iniciativas curriculares e extracurriculares relacionadas com os DH e a cidadania, as quais poderá enquadrar, articular e potenciar. Este clube será um contexto privilegiado para potenciar a autonomia e o protagonismo dos alunos na promoção dos DH na comunidade escolar, favorecendo assim o desenvolvimento de importantes competências pessoais, sociais e cívicas.

3. Como momento de síntese, de consolidação e de celebração de uma cultura de DH na comunidade educativa, sugere-se a dinamização de um evento público de grande dimensão, como por exemplo uma **Universidade de Verão de Direitos Humanos**. Este evento deve envolver alunos, docentes e outros membros da comunidade educativa na sua organização e deve destinar-se igualmente a todos os membros desta. O programa deverá integrar uma oferta diversificada de conferências e *workshops*, adequada aos perfis dos diferentes participantes. Este evento permitirá também apresentar e discutir os resultados e produtos das atividades de educação para os DH levadas a cabo na escola, bem como aprofundar conhecimentos e perspetivar ações futuras neste domínio. Para enriquecer a iniciativa, poderão ser convidados formadores e oradores externos e o evento poderá decorrer nas instalações de uma entidade parceira de grande visibilidade, tal como uma fundação, um museu, um auditório municipal ou uma universidade.

Referências bibliográficas

Amnistia Internacional (2018). *Manual de Facilitação. Um Guia para a Utilização de Metodologias Participativas em Educação para os Direitos Humanos*. Amnistia Internacional - Portugal.

Gomes, R. (coord.) (2020). *COMPASS. Manual for Human Rights Education with Young People* (2nd Ed.). Council of Europe Publishing.

Struthers, A. (2015). Human rights education: educating about, through and for human rights. *The International Journal of Human Rights*, 19(1), 53-73, <https://doi.org/10.1080/13642987.2014.986652>

Tibbitts, f. (2005). Transformative learning and human rights education: taking a closer look. *Intercultural Education*, 16(2), 107-113. <https://doi.org/10.1080/14675980500133465>

Capítulo 6

Envolvimento Parental

“Productive collaborations between family and school, therefore, will demand that parents and teachers recognize the critical importance of each other's participation in the life of the child. This mutuality of knowledge, understanding, and empathy comes not only with a recognition of the child as the central purpose for the collaboration but also with a recognition of the need to maintain roles and relationships with children that are comprehensive, dynamic, and differentiated.”

Sara Lawrence-Lightfoot

Fundamentação teórica

A família e a escola constituem espaços privilegiados e elementares de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens, pelo que se revela fulcral que a interação entre estes dois contextos seja equilibrada e positiva. Assim, o envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento emocional e académico das crianças e jovens é perspectivado como um determinante recurso na promoção da aprendizagem, do desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos e do seu bem-estar psicológico (Bronfenbrenner, 1986; Epstein, 1995; Pereira et al., 2008).

Quando se aborda o tema do envolvimento parental revela-se inevitável fazer referência ao trabalho de Epstein, particularmente às suas Tipologias de Envolvimento que se constituem como uma importante abordagem teórico-conceptual neste domínio e que são um exemplo de boas práticas em Portugal. De acordo com o autor, assume-se como fundamental estabelecer uma relação entre a família (pais) e a escola (professores/educadores), responsabilizando os dois contextos pelo processo de aprendizagem das crianças. Assim, de acordo com a abordagem de Epstein, deverá ser estabelecida uma parceria entre a família e a escola, na qual o aluno é colocado em destaque, sendo-lhe atribuído o papel principal no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta relação permite reconhecer a individualidade de cada aluno e fazê-los sentir únicos e especiais, ao passo que permite às famílias enaltecer a importância da

escola e das atividades relacionadas. Esta teoria desenvolvida por Epstein caracteriza seis tipologias de envolvimento que proporcionam a participação dos pais no percurso escolar dos alunos e no seu processo de aprendizagem, os quais serão apresentados com maior detalhe no subtópico “Pressupostos de Intervenção”: i) cooperação casa-família; ii) comunicação escola-família através do voluntariado; iii) cooperação família-escola; iv) envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa; v) participação na tomada de decisões; e vi) intercâmbio com a comunidade. Estes seis tipos de envolvimento permitem, de forma transversal, estimular a solidariedade e responsabilidades institucionais, assim como melhorar a qualidade do trabalho realizado pelos professores. Efetivamente, quando o contexto familiar se encontra aliado ao contexto escolar ocorre um alinhamento de objetivos, permitindo o enriquecimento mútuo dos participantes e contribuindo para a redução de potenciais situações de conflito.

A literatura científica reconhece, de forma consistente e consensual, a importância do envolvimento parental enquanto fator preponderante no percurso escolar e no sucesso académico das crianças e jovens, sendo evidenciadas melhorias ao nível da realização académica dos alunos, maior envolvimento nas tarefas escolares, maior ajustamento socioemocional, menor propensão para o desenvolvimento de comportamentos de risco e menor taxa de abandono e absentismo escolar (Dearing et al., 2006; Epstein et al., 2002; Esler et al., 2002; Fan & Cen, 2001; Hill & Craft, 2003; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012; Lee & Bowen, 2006; Pomerantz et al., 2005; Sheridan et al., 2019).

Neste seguimento, um estudo de Li e colaboradores (2019) procurou analisar o impacto do envolvimento parental na performance académica de 19 487 alunos provenientes de 112 estabelecimentos de ensino, bem como o papel mediador que as capacidades cognitivas podem ter nessa relação. Em traços gerais, foi possível verificar que o envolvimento parental se encontra positivamente correlacionado com o rendimento académico dos alunos, particularmente a supervisão parental durante a realização dos trabalhos de casa, conversar proativamente com as crianças sobre a escola, passar tempo de qualidade com os filhos e a presença de expectativas elevadas face ao percurso educativo das crianças (e.g., expectativas de virem a ter um nível de escolaridade alto). Por outro lado, a existência de práticas parentais rígidas apresentou uma correlação negativa com o rendimento académico. Além disso, os resultados deste estudo demonstram que o envolvimento parental não se encontra apenas diretamente relacionado com o rendimento académico, como também o influencia de forma indireta através do seu impacto nas capacidades cognitivas dos alunos. De facto, a supervisão

parental, conversar e passar tempo de qualidade com as crianças, bem como a presença de expectativas parentais elevadas face ao percurso educacional dos filhos, apresentam impacto ao nível daquelas que são as capacidades cognitivas destes últimos, o que, por sua vez, influencia o rendimento académico. Estes resultados vão ao encontro dos da investigação de Wong e colaboradores (2018), a qual também demonstrou que o envolvimento parental se encontra positiva e significativamente correlacionado com a performance académica dos alunos, bem como com o desenvolvimento da linguagem e com o bem-estar psicossocial. Tais evidências são igualmente sustentadas por um estudo de Bruce-Nhantumbo e colaboradores (2018) que verificou a existência de uma associação positiva significativa entre o rendimento escolar e o envolvimento parental, sendo este último influenciado pelo nível de escolaridade dos pais e pelo seu estado civil. De facto, é possível verificar que pais que apresentam maiores níveis de escolarização, assim como um nível socioeconómico mais elevado, tendem a participar de forma mais proativa na vida escolar dos seus filhos, comparativamente aos pais com fragilidades ao nível das condições sociais. Um estudo de Shoaga e Rasheed (2019) demonstra ainda diferenças significativas na performance académica dos alunos, considerando aquele que é o rendimento financeiro dos pais, no sentido em que crianças provenientes de famílias com um baixo nível socioeconómico tendem a apresentar uma maior predisposição para o insucesso escolar.

Uma metanálise desenvolvida por Barger e colaboradores (2019) demonstrou que um envolvimento parental positivo se encontra associado não apenas a um maior ajustamento académico (traduzido por um aumento na realização e motivação académica e num maior envolvimento nas tarefas escolares), como também contribui para a diminuição de problemas emocionais e comportamentais. A par disso, é possível verificar que a participação dos pais na vida escolar dos filhos encontra-se positivamente correlacionada com a autoestima dos jovens (Aqeel, 2020). Por outro lado, de acordo com um estudo de Saracostii e colaboradores (2019) tanto o envolvimento parental como o desenvolvimento socioemocional se assumem como sendo preditores dos resultados de aprendizagem dos alunos, embora descarte a hipótese de que o impacto do envolvimento parental na aprendizagem seja mediado pelo desenvolvimento socioemocional.

Não obstante as inúmeras evidências significativas face ao papel crucial do envolvimento parental em contexto escolar, a participação dos pais tem tendência para diminuir com o aumento da faixa etária e ano de escolaridade dos alunos (Smith et al., 2019).

Em síntese, todos os resultados apresentados salientam a importância de adotar práticas e de desenvolver programas de intervenção que visem potencializar o envolvimento dos pais na escola, tendo como fim último melhorar o rendimento acadêmico dos alunos (Bruce-Nhantumbo et al., 2018; Shoaga & Rasheed, 2019).

Pressupostos de intervenção

Com o objetivo de concretizar o envolvimento parental, Epstein (1995), identificou seis tipos de envolvimento entre o contexto familiar e o contexto escolar, que norteiam a definição de pressupostos de intervenção:

1. **Cooperação escola-família:** auxiliar todas as famílias a criar um ambiente em casa que apoie a aprendizagem dos alunos, nomeadamente através de sugestões para condições em casa adequadas a cada ano de escolaridade, de *workshops*, vídeos, mensagens sobre a parentalidade e educação infantil em cada idade e em cada ano, e desenvolver programas de educação parental;
2. **Comunicação escola-família:** definir meios e estratégias eficazes que promovam uma comunicação de carácter bilateral, recíproco, eficaz, respeitador e criativo, entre a escola e a família relativamente ao programa educativo e ao progresso dos alunos;
3. **Cooperação família-escola através do voluntariado:** recrutar e organizar ajuda e assistência por parte dos pais em tarefas/atividades promovidas pela escola. Passa por envolver as famílias na escola de uma maneira diferente, por exemplo através de programa de voluntariado no sentido de ajudar a segurança e operacionalização de programas escolares;
4. **Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa:** disponibilizar e transmitir informação à família sobre formas de apoio em casa, nomeadamente nos trabalhos de casa, em atividades extracurriculares e nas decisões vocacionais e, conseqüente, planificação do projeto educativo. Para tal, é fundamental dar a conhecer às famílias aqueles que são os conteúdos a ser lecionados e quais as competências a serem desenvolvidas nas várias disciplinas,

bem como informar os pais sobre as políticas associadas aos trabalhos de casa e atividades da escola, no sentido destes possuírem ferramentas para monitorizar e discutir estes trabalhos em casa;

5. **Participação na tomada de decisões:** incluir os pais no projeto educativo da escola, treinando-os para serem representantes, uma vez que quando os pais estão envolvidos, aumenta o seu compromisso e o bem-estar familiar, diminuindo as incongruências entre o contexto familiar e o contexto escolar;
6. **Intercâmbio com a comunidade:** atendendo a que o desenvolvimento das crianças e jovens engloba vários sistemas, a relação família-escola também se deve desenvolver em vários contextos. De facto, o desenvolvimento dos alunos é considerado mais pleno e integral quando são envolvidos vários contextos. Neste sentido, assume-se como sendo essencial identificar e integrar recursos da comunidade que sejam úteis para fortalecer os programas escolares, as práticas parentais e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, os alunos e famílias podem ser informados acerca de programas da comunidade (e.g., culturais) e de atividades que se relacionam com competências de aprendizagem (e.g., programas de verão).

Estratégias práticas

Com base nos tipos de envolvimento parental de Epstein, propõe-se o desenvolvimento um conjunto de iniciativas/atividades a desenvolver com as famílias e a comunidade envolvente, traçando como objetivos aumentar as perceções positivas da família acerca da escola e do papel desta no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, e o de, conseqüentemente, promover a inclusão e a participação positiva e colaborativa das famílias no processo educativo das crianças e dos adolescentes.

As dinâmicas/atividades que aqui se propõem devem envolver as famílias, os alunos, a escola e a comunidade envolvente, e constituir-se como importantes contributos para o aumento da cooperação e comunicação escola-família, do envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa, e do envolvimento da comunidade.

- ***“Eu estudei aqui...” - Exposição de Fotografia***

Propõe-se aqui a dinamização de uma exposição da e para a comunidade que tenha como ponto de partida a reconstituição e partilha de memórias e histórias ligadas à escola, nomeadamente através de um convite lançado a alunos e antigos alunos, pais, funcionários e professores, para recolha documental de fotografias antigas ou recentes associadas à vivência escolar.

Paralelamente, pode também explorar-se, junto de um grupo específico de alunos mais diretamente envolvidos na atividade (e.g., alunos do 3º CEB), a visão atual da comunidade acerca da escola e de que forma gostariam que fosse percecionada no futuro, utilizando a fotografia participativa como ferramenta para aprofundar e expressar estes conceitos. Todo este processo deve, idealmente, ser acompanhado por um profissional de fotografia que alie o registo fotográfico à transmissão de noções básicas de fotografia aos participantes e, assim, assegure a coerência e qualidade artística dos produtos resultantes.

As várias iniciativas de recolha de material fotográfico e outros registos devem ter como resultado final uma exposição comunitária de fotografia que possa retratar a escola vista pelos olhos da comunidade educativa do passado e do presente. Esta exposição deve ser apresentada num espaço público de relevo na comunidade (e.g., um museu) e a sua inauguração pode promover o encontro e convívio dos vários atores da comunidade educativa, à qual podem ainda ser associadas apresentações de outras atividades de foro artístico que resultem de um trabalho extracurricular realizado com os alunos dos vários ciclos de ensino (ver exemplos no capítulo 4).

Com esta abordagem colaborativa procura-se, assim, promover a partilha de experiências entre os elementos da comunidade educativa e facilitar uma visão mais positiva sobre a escola e o seu papel na comunidade.

- ***“Somos todos vizinhos” - Programa de Intergeneracionalidade***

Propõe-se a realização de um programa intergeracional de envolvimento da comunidade educativa com agentes culturais da comunidade envolvente, como por exemplo, um Museu de arte local. Este programa pode contemplar um conjunto de sessões sequenciais (e.g., 3 a 5 sessões), a ocorrer em contextos diversos entre a escola e o Museu (e.g., uma sessão na escola com os alunos em sala de aula, uma sessão nas ruas em torno da escola, uma sessão no espaço exterior do Museu, uma sessão no espaço interior do Museu), envolvendo alunos e respetivas famílias. Estas sessões, cujos conteúdos e metodologias devem ser adaptados às faixas etárias dos alunos

participantes, devem ter como objetivo geral promover a inclusão e interação de duas tipologias de público, pais ou outros familiares significativos e filhos, reforçar os laços afetivos na família e da família com a escola e o espaço envolvente, a inclusão cultural e a intergeracionalidade.

Através deste programa, entre o pensar e o agir, podem criar-se desenhos e imagens que permitam reunir e organizar os retratos essenciais, aqueles que nos interpelam e emocionam. Através de uma metodologia ativa e construtivista, estimula-se a aprendizagem de observação e atribuição de significado e, ainda, a capacidade de sentir que o que nos é estranho e/ou novo também pode ser nosso. Os resultados destas dinâmicas podem suportar-se em mapas e diários fotográficos, num registo de uma expedição que conduza as famílias e alunos ao atravessamento de várias fronteiras e, conseqüente, à criação de outros lugares que, se acredita, gerarão novas perspetivas sobre o des/conhecido.

Conseqüentemente, pretende-se deste modo aproximar os participantes das estruturas/problemáticas da arte, aproveitando a proximidade do Museu ao contexto escolar. Ao fomentar a consolidação dos laços de vizinhança, procura-se também aproximar famílias e alunos à linguagem da arte e demonstrar que esta pode estar presente no Museu ou no quotidiano da escola e da comunidade.

- ***“Vamos falar de...”- Sessões de Educação Parental***

Nos casos em que se desenvolva uma intervenção focalizada em crianças do pré-escolar (ver capítulo 1), sugere-se a dinamização complementar de sessões de educação parental focadas na Literacia Emergente, concretamente sensibilizando os pais/ encarregados de educação para a importância da prevenção das dificuldades de aprendizagem e para uma transição bem-sucedida para o 1.º ciclo. Paralelamente, devem ser devolvidos aos pais/encarregados de educação os dados da avaliação individual (pré e pós) realizada às crianças, através de uma breve reunião individual, na qual, para além do relatório, se pode disponibilizar um folheto ou um manual com estratégias de promoção de competências pré-académicas para que a família proativamente, e em parceria com as Educadoras, intencionalize as práticas e as dinâmicas de estimulação destas competências em função das necessidades do seu educando.

- ***“In disciplina” - Mural Comunitário***

Na senda da criação de identidade de pertença à escola e da potenciação de um clima escolar positivo, sugere-se a realização de um projeto de arte urbana de grande escala que assente na cocriação e na participação de todos os elementos da comunidade educativa. Este projeto pode, por exemplo, consistir na transformação artística de uma parcela do espaço escolar, tal como um muro exterior, construindo aí um “mural comunitário”. A conceção e operacionalização da ideia-projeto deste mural deve contar com os contributos de todos os alunos, professores, da Direção da escola, de técnicos e assistentes operacionais, dos pais/ encarregados de educação e de outras organizações da comunidade envolvente à escola, para que todos se sintam “coautores” deste produto artístico comunitário. Todo o processo deverá ser conduzido por um artista ou coletivo de artistas de reconhecido valor na comunidade, o qual deve orientar os trabalhos e assegurar a sua qualidade artística, trazendo assim visibilidade e prestígio à comunidade escolar.

Contributos dos parceiros

5 Boas razões para trabalhar a fotografia participativa na escola...

1. A fotografia participativa é assente em princípios pedagógicos/metodológicos próprios do contexto de educação não formal e visa estimular o potencial crítico e criativo das pessoas envolvidas.
2. A partir da recolha e criação de imagens fotográficas promove a reflexão individual sobre as experiências pessoais e comunitárias, potenciando o envolvimento dos diferentes atores da comunidade escolar, podendo ser alargada à comunidade local.
3. A fotografia surge como um ponto de partida para um diálogo crítico sobre direitos e deveres, histórias de vida e desafios do indivíduo, de comunidades e conteúdos disciplinares. Sendo a sua ação de base social e desenvolvimento comunitário, cada disparo é a escolha de um significado, que transmite uma mensagem de forma simples e direta, criando espaço à manifestação de opiniões, inquietações.
4. Ao fotografar os/as participantes são estimulados a parar e a despertar os sentidos, a descobrir as suas perspetivas individuais e encontrar uma representação para a sua voz.
5. O processo da fotografia participativa promove a reflexão sobre os significados do espaço escolar e/ou disciplinar, bem como a construção de narrativas associadas, uma vez que insere a capacidade de dar voz, tornando possível que seu ponto de vista seja visível e defendido.

3 Dicas para professores/educadores ...

1. Usar a fotografia como ponto de partida para explorar conteúdos programáticos, preocupações e inquietações do dia-a-dia dos/as participantes.
2. Explorar a visão, identidade, memória, perceção, ideias da comunidade escolar ou conteúdos programáticos, através da fotografia, potenciando o envolvimento

de encarregados/as de educação, em conjugação com a exploração das narrativas associadas.

3. Utilizar a fotografia e a imagem como forma de registo e memória coletiva dos processos escolares, bem como como ponto de partida para promover o seu envolvimento ativo no processo de tomada de decisão sobre a escola e da sua comunidade.

Maria João Mautempo
Rede Inducar

5 Boas razões para envolver as famílias dos alunos...

1. Derruba fronteiras: a inclusão de diferentes gerações num mesmo projeto pressupõe, desde logo, a descoberta de novos espaços (ou a reapropriação dos de sempre, tornando-os outros) e promove a aproximação de diferentes universos (da escola, mas também de outros espaços públicos) – consolidando os lugares de aprendizagem como espaços de liberdade, que podem ser (são-no seguramente) de todos, pois a escola, o museu e a cidade são e estão no nosso quotidiano;

2. Aproxima gerações: o envolvimento das famílias dos alunos promove, também, o estímulo à troca intergeracional, reforçando laços afetivos, e demonstra, de igual modo, que a educação e experiência dos mais velhos pode ser incorporada, com sucesso, na aprendizagem dos mais novos – sendo que tal premissa se verifica igualmente no sentido inverso, proporcionando, às gerações mais velhas, o contacto com os conhecimentos, sonhos e expectativas dos mais novos;

3. Estabelece empatia: a alteração do lugar de cada um num determinado grupo (turma, família) ou espaço (escola, casa) proporciona as condições para que se perceba como é estar no lugar do outro (os pais no lugar dos filhos ou os filhos no lugar dos avós) – verificando-se que a aprendizagem está em toda a parte, em qualquer momento, comprovando que podemos aprender com todas

as pessoas, durante toda a vida, independentemente da idade, formação ou outras, muitas, barreiras artificiais;

4. Refresca ideias: a transformação das relações habituais entre pessoas, espaços e objetos, uma vez que se modificam as expectativas, garante que qualquer contacto fora da rotina/instituição se torna uma outra coisa – é-nos por isso devolvida a atenção ao banal, facto que demonstra que é possível encontrar em espaços estranhos a um dado grupo/família/indivíduo denominadores comuns que permitem a sua incorporação simbólica/afetiva no quotidiano de cada grupo/família/indivíduo, tornando-os seus;

2. **E transforma relações:** a aproximação dos vizinhos, isto é, a promoção da relação entre familiares, mas também entre diferentes famílias, derruba, entre outras, barreiras espaciais, geracionais, sociais e individuais e, no processo, liberta o conhecimento do peso institucional que por vezes lhe está associado – construindo-se, enfim, um espaço de sociabilidade e aprendizagem livre das convenções habituais, permeável à diversão e espontaneidade como método de aquisição de conhecimentos.

3 Dicas para professores/educadores ...

1. **Conhecer o contexto (*abrir caminhos*):** promover, em atividades dentro e fora da escola, o envolvimento de professores, alunos e suas famílias, abrindo, dessa forma, canais e modos de comunicação relevantes para a transmissão das várias mensagens sobre o percurso escolar e desenvolvimento intelectual e emocional do aluno;
2. **Sair da escola (*alargar o espaço*):** encontrar territórios que possibilitem a redefinição (o esbatimento ou, em limite, o desaparecimento) das relações hierárquicas entre professores, alunos e seus familiares e nos quais seja possível uma aprendizagem constante onde os diferentes agentes possam ensinar e aprender interactivamente;
3. **Ganhar tempo (*expandir o pensamento*):** fomentar atividades fora do contexto da escola e do seu programa formal e que expandam a ação para lá do espaço (isto é, que se projetem e dilatam no tempo) de modo a que se possa

concretizar, na prática, o preceito de José Saramago: “Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara”.

João Almeida e Silva
Fundação de Serralves

5 Boas razões para trabalhar a Arte Urbana na escola...

1. Arte Urbana como exploração artística contemporânea, servindo como interligação entre atividades e dinâmicas nas diferentes disciplinas.
2. Promover um espaço escolar aberto à criatividade, tendo em conta o universo multidisciplinar quer técnico quer conceptual da Arte Urbana, valorizando assim os contributos e competências dos diferentes atores da comunidade escolar.
3. Através da intervenção no espaço público, tornar a comunidade local uma extensão da criação e do processo educativo social e académico.
4. Arte ao serviço da comunidade escolar na requalificação ou reinterpretação de espaços comuns que contribuam para o melhoramento do dia a dia dos alunos tornando a escola um lugar mais atrativo e lúdico e educativo.
5. Criação de memórias comunitárias coletivas identitárias de pertença, e criação de espólio artístico na comunidade escolar, enquadrado no programa de Arte Urbana local. Promoção de uma imagem inovadora de uma escola do futuro.

3 Dicas para professores/educadores ...

1. Utilizando a arte como ferramenta de aprendizagem não formal, criar espaço para os/as alunos/as participarem e contribuïrem para o processo educativo escolar / disciplinar, potenciando a sua valorização e motivação.
2. Materializar e vivenciar sempre que possível os conteúdos lecionados através de atividades práticas artísticas.
3. Recorrer à Arte Urbana, como estratégia de articulação e comunicação, reforçando o envolvimento e as relações positivas na comunidade, em particular na comunidade escolar entre alunos, encarregados de educação e a escola.

GODMESS (Tiago Gomes)

Artista Urbano

Desafios, recomendações e propostas adicionais

Para potenciar o envolvimento parental, outras dinâmicas/atividades, para além das já descritas, através de diversificadas metodologias de participação ativa e sustentadas em evidências científicas, podem ser implementadas em múltiplos contextos educativos, desde que alinhadas às necessidades das famílias e, concretamente, ao seu envolvimento ativo no processo educativo dos seus educandos.

1. Playgroups com Famílias

Como referido no enquadramento deste capítulo, por diversos fatores o envolvimento parental é maior nos primeiros níveis de ensino e, por isso, mais fácil de potenciar e consolidar a sua importância e permanência. Neste sentido, propõe-se o desenvolvimento de *Playgroups* com crianças em idade pré-escolar e um elemento significativo da família, com o intuito de fortalecer os vínculos afetivos e, simultaneamente, desenvolver um conjunto de dinâmicas que a díade pudesse integrar

nas suas rotinas e que estimulassem um conjunto de competências pré-académicas. Estas sessões de *Playgroups* podem ser dinamizadas por um/a Educador/a ou por Psicólogo/a (interno ou externo ao contexto educativo), e, para concorrer aos seus objetivos, ter uma periodicidade semanal, durante pelo menos 3 meses, devendo contar com pelo menos quatro díades.

Com o processo de autonomização e complexidade do nível de ensino, o envolvimento tende a decrescer gradualmente, sobretudo a partir do 2.º CEB, e, particularmente em contextos socioeconómicos desfavorecidos, as crenças negativas acerca da escola, do processo educativo e suas implicações e do próprio desempenho dos seus educandos, afiguram-se como importantes indicadores para o afastamento do processo educativo. Na proposta de atividades para incentivar um maior envolvimento das famílias é necessário atendermos às suas características, mas também às características espaciais e sociais do contexto educativo, às necessidades de ambas as partes, e às iniciativas de sucesso e insucesso prévio para aproximação dos pais à escola e da participação colaborativa.

2. Horta na Escola

Sugere-se preparar o espaço escolar para uma Horta que vise “colher” contributos de professores, funcionários, alunos e respetivas famílias, desde a sua conceção/planificação até à manutenção. Através desta iniciativa, pode promover-se a ligação escola-família e a participação ativa das famílias para a concretização de objetivos pedagógicos, uma vez que os produtos biológicos advindos desta horta comunitária podem destinar-se às cozinhas das escolas, por exemplo.

3. Feira dos Saberes e Sabores

O conhecimento e das competências das famílias podem e devem ser valorizados através de eventos públicos no espaço escolar em que estas possam partilhar com a comunidade os seus saberes práticos e, assim, promover experiências positivas no interior da escola e uma visão mais positiva desta, rentabilizando, simultaneamente, para aprendizagens não-formais e informais dos alunos.

4. Escola sem fronteiras

Em alinhamento com as dinâmicas anteriores, pode ser desenvolvida uma série de atividades lúdicas no espaço escolar (e.g., jogos de futebol e outros desportos) que envolvam pais, professores e alunos e que favoreçam a experiência positiva com a escola, ao mesmo tempo que fomentem a relação de cooperação entre as díades família-alunos e família-professores.

Referências bibliográficas

- Aqeel, M. & Rehna, T. (2020). Association among school refusal behavior, self-esteem, parental school involvement and aggression in punctual and truant school-going adolescents: a multilevel analysis. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 13, 385-404. <https://doi.org/10.1108/IJHRH-06-2020-0041>
- Barger M.M., Kim E.M., Kuncel N.R., & Pomerantz E.M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychol Bull.*, 145, 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bruce-Nhantumbo, S., Vallejo, A. & Nhantumbo, D. (2018). Relação entre o envolvimento parental e o rendimento escolar dos alunos do ensino primário do município da Beira, Moçambique. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18, 65-82.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. Sanders, M., Simons, B., Salinas, K. Jansorn, N., & van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Esler, A., Godber, Y., & Christenson, S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 389-412). National Association of School Psychologists.

- Fan, X., Chen, M. (2001) Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47, 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Li, Y., Hu, T., Ge, T., & Auden, E. (2019). The relationship between home-based parental involvement, parental educational expectation and academic performance of middle school students in mainland China: A mediation analysis of cognitive ability. *International Journal of Educational Research*, 97, 139-153. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.003>
- Pereira, A. I. de F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 42(1), 91-110. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_5
- Pomerantz, E., Grolnick, W. & Price, C. (2005). The role of parents in how children approach achievement. In Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck (eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 259–278). The Guilford Press.

- Saracostii, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E., & Reininger, T. (2019). *Influence of Family Involvement and Children's Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students*. *Frontiers in Psychology*, 10(335), n.d. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89, 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Shoaga, O. & Rasheed, S. (2019). Homework Type, Parental Occupational Status and Academic Performance of Primary School Pupils in English and Mathematics in Ijebu North Local Government, Ogun State, Nigeria. *KIU Journal of Social Sciences*, 5, 157-162.
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family–school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology*, 34, 363–375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Wong, R.S.M., Ho, F.K.W., Wong, W.H.S. et al. (2018). Parental Involvement in Primary School Education: its Relationship with Children's Academic Performance and Psychosocial Competence through Engaging Children with School. *Journal Child Families Studies*, 27, 1544–1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>

Capítulo 7

Investigação

“(In Community-Based Participatory Research) it is essential that the cultural context of communities be understood and respected, explicitly informing partnership approaches to research.”

Barbara A. Israel

Fundamentação teórica

A premissa-chave da abordagem DLBC é o envolvimento ativo da comunidade no processo de transformação com vista à melhoria das condições de vida social e económicas. Deste modo, ancorado nas premissas e objetivos do DLBC e das abordagens de intervenção e investigação baseadas na comunidade, o projeto ACT edifica-se através de um conjunto de ações/medidas, que têm como objetivos matriciais a promoção do sucesso académico e a prevenção do abandono escolar precoce. Para este processo de edificação, contribuiu, para além das evidências empíricas recolhidas a partir de projetos anteriores e da revisão da literatura, o levantamento das necessidades educativas e das prioridades de intervenção junto de alguns atores educativos do Agrupamento de Escolas onde se implementa o projeto.

De facto, de acordo com a *abordagem da investigação participada baseada na comunidade (Community-based participatory research)*, este envolvimento e a participação ativa dos vários atores das comunidades deve ser estimulada, não só na fase de levantamento de necessidades, mas nas várias fases dos projetos (Miller, 1994), considerando-se que, desta forma, se potencia a mudança, a aprendizagem mútua, a transferência recíproca de saber entre parceiros e atores da comunidade, e sentido de propriedade partilhada dos resultados disseminados (Israel et. al., 1998, 2005, 2008). Não se centrando em particular nos problemas, esta abordagem dá destaque aos recursos, aos processos de resiliência e às oportunidades de crescimento da própria comunidade. Deste modo, ao capacitar a comunidade e simultaneamente a equipa técnica, acrescenta-se compreensibilidade quanto à mobilização efetiva da comunidade e à forma como potenciar a sustentabilidade da mudança nos indivíduos no seu próprio contexto (Coughlin, Smith, & Fernandez, 2017).

Outro princípio subjacente à abordagem da investigação participada baseada na comunidade, prende-se com a perspetiva ecológica sobre os determinantes das necessidades e problemáticas do contexto comunitário ao qual se dirige a intervenção, adotando-se uma visão integrativa de fatores individuais, contextuais e sociais. Deste modo, as metodologias de intervenção devem integrar as idiossincrasias da comunidade, os recursos disponíveis e a disponibilidade dos atores envolvidos para a concretização das ações definidas nos respetivos projetos, ainda que se possam consubstanciar em boas práticas anteriores e outros programas de intervenção (Minkler & Wallerstein, 2008).

Como referido anteriormente, um dos princípios desta abordagem é a capacitação e empoderamento da comunidade, transversal a toda implementação do projeto, com o objetivo último da manutenção efetiva das práticas que se demonstraram eficazes para aquela comunidade. Apesar dos alunos serem o público-alvo final das intervenções, o envolvimento, em todas as fases do projeto, dos todos os atores desta comunidade educativa – professores, alunos, encarregados de educação, assistentes operacionais - e parceiros será fundamental para alcançar a sustentabilidade das boas práticas do projeto e a validade externa das intervenções. Vários projetos que utilizam esta metodologia destacam impactos ao nível das políticas, práticas e resultados de equidade (Jason & Glenwick, 2016; Wells et. al., 2013).

Pressupostos de Investigação Participada na Comunidade:

1. Formar parcerias com as comunidades
2. Aceder às forças, recursos, e dinâmicas da comunidade a intervir
3. Identificar colaborativamente prioridades de intervenção e, consequentemente, de investigação
4. Desenhar, de forma participada, um plano de investigação ajustado, considerando metodologia mista, quantitativa (e.g., inquérito por questionário) e qualitativa (e.g., entrevistas individuais, *focus groups*, grelhas de observação, fotografias)
5. Avaliar e gerir os riscos das atividades desenhadas
6. Monitorizar, com a comunidade, a implementação das ações

7. Devolver e interpretar os resultados de investigação com os participantes
8. Disseminar, em diferentes canais, os resultados de investigação.

Referências bibliográficas

- Coughlin, Smith, & Fernandez (Eds.) (2017). *Handbook of Community-Based Participatory Research*. Oxford University Press.
- Israel, B. A., Eng, E., Schulz, A. J., & Parker, E. A. (Eds.). (2005). *Methods in community-based participatory research for health*. Jossey-Bass.
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health, 19*, 173–202.
- Israel, B., Schulz, A., Parker, E., Becker, A., Allen III, A. , & Guzman, R. (2008). Critical issues in developing and following CBPR principles. In Meredith Minkler & Nina Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health from process to outcomes* (pp. 47-66). Jossey Bass.
- Krall, M., & Allen, J. (2016). Community-based Participatory Research. In Leonard Jason & David Glenwick (Eds.), *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods* (pp.253-262). Oxford University Press.
- Minkler, M. & Wallerstein, N. (2008). Introduction to CBPR: New Issues and Emphasis. In Meredith Minkler & Nina Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health from process to outcomes* (pp. 5-24). Jossey Bass.
- Miller, N. (1994). Participatory action research: Principles, politics, and possibilities. *New Directions for Adult and Continuing Education, 63*, 69–80.
- Parker, M., Wallerstein, N., Duran, B., Magarati, M., Burgess, E., Sanchez-Youngman, S., ..., & Koegel, P. (2020). Engage for Equity: Development of Community-Based Participatory Research Tools, *Health Education & Behavior, 47*(3), 359-371.
- Wells, K., Jones, B., Chung, L., Dixon, B., Tang, E., Gilmore, L., Sherbourne, C., Ngo, V. K., Ong, M. K., Stockdale, S., Ramos, E., Belin, T. R., & Miranda, S. (2013). Community-partnered cluster-randomized comparative effectiveness trial of community engagement and planning or resources for services to address depression disparities. *Journal of General Internal Medicine, 28*(10), 1268–1278. <https://doi.org/10.1007/s11606-013-2484-3>

Autores

Lurdes Veríssimo

Licenciada em Psicologia pela Universidade de Coimbra. Mestre em psicologia social e doutorada em psicologia pela Universidade do Porto. Professora Auxiliar na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Membro efetivo e especialista da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Coordenadora do Projeto ACT – Aprender Com Todos. Apaixonada pela área da Psicologia da Educação. Considera a educação como a “*arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo*” (Mandela), e a promoção de competências socioemocionais como o mecanismo de desenvolvimento pleno e integral que conduz ao potencial máximo de cada um.

Filipe Martins

Licenciado em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa e doutorado em Antropologia Urbana pelo ISCTE-IUL, realizou posteriormente estudos de Pós-doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, onde é professor auxiliar convidado e investigador. É também colaborador regular da Área Transversal de Economia Social da mesma Universidade, onde coordena a área de avaliação de impacto social. Tem-se envolvido e dinamizado diferentes projetos de investigação, de formação e de intervenção socioeducativa em Cabo Verde e Portugal, na busca de percursos e contextos de aprendizagem que promovam a inclusão, a participação e o desenvolvimento de todas as pessoas, e em especial dos jovens mais vulneráveis.

Marisa Costa

Doutorada em Psicologia pela Universidade do Porto, onde também concluiu o mestrado integrado em Psicologia Clínica e da Saúde. É investigadora na Faculdade de Educação e Psicologia, na Universidade Católica Portuguesa. Tem estado envolvida em diferentes projetos em contexto educativo que pretendem contribuir para o conhecimento mais aprofundado do sucesso escolar e, de forma multifacetada, promover competências socioemocionais e académicas de crianças e adolescentes.

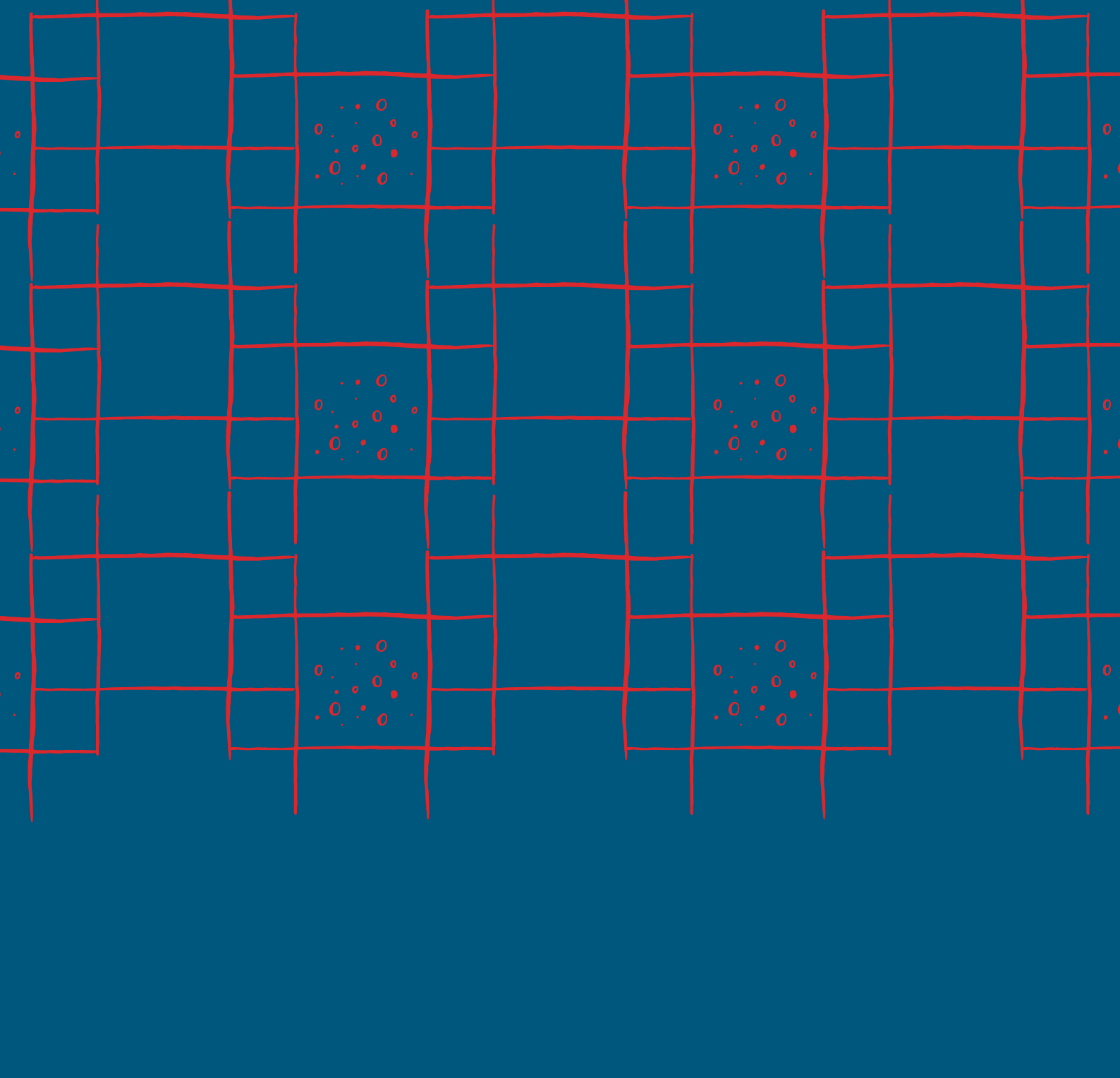
Isabel Castro

Mestre em Psicologia – especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano pela Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Fascinada pela complexidade do comportamento humano e todos os processos que lhe subjazem, acredita no potencial da educação, de acordo com um paradigma verdadeiramente inclusivo, enquanto fator preponderante na promoção do desenvolvimento integral de cada indivíduo. Tem vindo a desenvolver a sua intervenção em contextos escolares, educativos e comunitários, perspetivando contribuir para promover e otimizar o acesso à educação e a oportunidades de aprendizagem significativa, particularmente em contextos multidesafiados.

José Oliveira

Animador sociocultural, desde cedo percebe a sua motivação para participar de forma mais ativa na sua comunidade local. Membro de longa data da ÁGIL - Associação de Jovens de Lordelo do Ouro, onde desde 2010 desenvolve várias ações que contribuem para o acesso da população a diferentes manifestações artísticas, e procura promover o entrosamento dos jovens com o local onde vivem. Com experiência em diversos contextos comunitários e escolares, procura aliar uma linguagem mais atual como a tecnologia e a multimédia, como ferramenta de intervenção e comunicação nos diferentes projetos dos quais já fez parte, a nível nacional e internacional.

Revisão de texto: Francisca Miranda



PROMOVIDO POR



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

PORTO

www.uceditora.ucp.pt

COFINANCIADO POR



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu