

DESAFIOS 39 - Narrativas sobre
Inovação Pedagógica
Cadernos de Trans_ formação
Outubro de 2024



José Matias Alves (Org.)

SAME –SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO | FACULDADE DE EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA -UCP PORTO

Ficha Técnica

Título: Narrativas sobre Inovação Pedagógica

Direção: José Matias Alves

Organização: José Matias Alves

Autores: Alexandra Bessa, Ana Cristina Duarte, Cristina Maria Silveira, Judite Bessa Valverde, Maria de Fátima Ramos de Sousa, Sandra Regina Siqueira, Sara Alexandra Caetano, Vera Mónica Sousa e Silva

Nota de edição: Os trabalhos apresentados neste caderno constituíram-se como o trabalho de projeto final da Unidade Curricular *Seminário de Projeto* da 7ª edição da Pós-Graduação Inovação Pedagógica e Mudança Educativa.

Coleção: DESAFIOS | Cadernos de Transformação, Nº 39, outubro de 2024

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Local: Porto

Imagem da capa: organizador, imagem colhida no horizonte do Algarve

ISSN: 2183-7406

Índice

1. Nota de apresentação
2. Supervisão colaborativa: ferramenta para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras - Alexandra Antunes Scoppie Forbes de Bessa
3. Escolher um curso profissional - Estudo de caso - Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António - Ana Cristina Soares Duarte
4. COFO – Dos sons às palavras - Cristina Silveira
5. A inovação como via para a melhoria do serviço prestado pelo Agrupamento de Escolas Templários, Tomar - dos Planos de Inovação e compromissos assumidos aos objetivos alcançados - Judite Bessa Valverde
6. Para além dos testes e das fichas de trabalho: repensar a avaliação numa sala de 1º ciclo do ensino básico - Maria de Fátima Ramos de Sousa
7. Reunião de Conselho de Cooperação Educativa do Movimento da Escola Moderna: estudo de caso de uma escola do 1º ciclo do ensino básico do Padrão da Légua - Sandra Regina Alves Siqueira
8. Memória Descritiva e Crítica do Projeto Acolhimento Extraescolar (AES) num estabelecimento educativo em Friburgo - Suíça - Sara Nunes Caetano
9. Mindfulness e gestão emocional - Vera Mónica Silva

1. Nota de apresentação

Este caderno tem a sua génese nos trabalhos finais desenvolvidos no âmbito da 7ª edição da Pós-Graduação de Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. O ponto de partida era sempre um desafio ou uma situação-problema que reclamava a atenção profissional.

Em função dos contextos da ação, escolheram os temas/problemas que mais os interpelavam ou identificação uma prática que merecia ser narrada e divulgada.

Desta equação surgiram diversas temas: práticas de supervisão colaborativa que procuram instituir outros modos de ser professor (um profissionalismo mais interativo), dos sons às palavras, relatando uma prática de diagnóstico da fonética, da fonologia e da construção de sentido, um pensar a avaliação numa sala de 1º ciclo do ensino básico que vai muito para além dos testes e está, de facto ao serviço das aprendizagens, uma análise de um plano de inovação procurando avaliar até que ponto a conceptualização gerou novas práticas educativas. Os modos de aprender no ensino profissional, a análise das práticas de um Conselho de Cooperação Educativa do Movimento da Escola Moderna e a revelação da sua pertinência pedagógica, a narrativa de uma prática de Mindfulness e o contributo para gestão saudável das emoções e a narrativa de uma prática de Acolhimento Extraescolar (AES) num estabelecimento educativo em Friburgo - Suíça, são os tópicos que constituem este caderno.

Aqui os reunimos porque há o dever de partilha, de tornar acessível aos educadores e professores que quiserem ler, refletir, debater e ensaiar novas práticas educativas. É, certamente, uma modesta forma de serviço público. Mas são os pequenos gestos que podem tornar melhor a escola e a educação portuguesa.

2. Supervisão colaborativa: ferramenta para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras

Alexandra Antunes Scoppie Forbes de Bessa
s-aasbessa@ucp.pt

Contextualização

Ao fazer a análise do que melhoraria no meu contexto chego à conclusão de que os moldes de supervisão poderiam ser alterados para dar vida a um ambiente de supervisão colaborativa.

Atualmente, trabalho no primeiro ciclo do ensino básico de um colégio privado e por isso tenho poucos constrangimentos a nível material e a participação de pais e alunos é sempre muito elevada. Assim sendo, o maior constrangimento que os professores enfrentam à inovação é a supervisão com um objetivo avaliativo. As lideranças intermédias preocupam-se em observar para avaliar e fundamentar despedimentos e / ou gratificações. No caso dos restantes colegas que observam as aulas, estes estão apenas a cumprir um horário ou, em alguns casos, a fazer uma caça ao erro com o objetivo de se enaltecerem perante aquilo que consideram uma falha do docente observado. Neste processo, esquece-se a possibilidade de coadjuvar o colega numa aula ou de partilhar o que seria, na sua perspetiva, uma boa prática.

De acordo com estas considerações, percebi que seria benéfico que os docentes, diretores e coordenadores traçassem juntos um caminho a seguir de modo a resolverem em conjunto as dificuldades dos alunos e permeabilizarem o caminho para a inovação. Na minha ótica, este foi um projeto de inovação que envolveu todos os professores, direção e coordenação, fortalecendo laços profissionais e pessoais, pois os docentes tiveram mais suporte e sentiram-se mais motivados para realizarem leves processos de mudança tornando mais fácil o processo criativo da planificação de aulas, pois deixámos ferver as ideias num ambiente de confiança e colaboração.

Ao longo da implementação do projeto, foi notório que é essencial termos um ambiente educativo saudável e a mudança do conceito de trabalho entre os docentes foi alterada de forma notória, apesar de necessitar ainda de um longo trabalho. Assim

pretende-se, principalmente, que os alunos aprendam melhor e aprendam também a trabalhar em equipa e tenham professores que se sentem mais realizados e apoiados no trabalho que desenvolvem diariamente. Para tal, os ciclos supervisivos foram redesenhados e tiveram como objetivo a melhoria das práticas educativas e a adaptação das aulas aos discentes para que todos se sentissem mais apoiados e conseqüentemente, experimentassem e ousassem fazer diferente sem recear penalizações.

O projeto teve a colaboração de todos os docentes e lideranças alocados ao ensino básico (1.º ao 6.º ano).

Revisão teórica

Num primeiro momento importa definir inovação pedagógica não só por este ser o tema da pós-graduação que desencadeou este projeto, mas também por estar contemplada como objetivo do projeto em si, tendo em conta que pretendemos criar uma equipa coesa e confiante e que tenha a noção plena de que pode experimentar pois sente-se apoiada. Assim, define-se inovação como:

“Um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas” (CNE, Referencial para a Inovação Pedagógica)

“La innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos.” (Axel Rivas, 2017)

A inovação é urgente, pois a escola tem de dar resposta às mudanças da sociedade, dos normativos e das exigências do quotidiano. A escola deveria já ter compreendido que “O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global.” (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017:7)

Este deveria ser o ponto de partida para a inovação – a necessidade de mudar o que não dá resposta às necessidades de uma sociedade que evolui diariamente. Durante os momentos de pandemia, de acordo com o cenário instituído no nosso colégio, acreditámos que a mudança seria inevitável e perduraria, pois todos tinham compreendido que a inovação e o trabalho de equipa eram essenciais e andavam de mãos dadas.

“Há quem esteja a proclamar que este é o tempo em que o paradigma escolar vai mudar! Não o creio. A ‘ gramática escolar’ não muda apenas porque o ensino à distância e por meios tecnológicos substitui temporariamente o ensino presencial. Nada de estrutural mudou.”

(Azevedo, 2020)

Apesar de Joaquim Azevedo referir que não existiu mudança efetiva e estrutural no ensino, este acredita que o contexto de E@D vivido é uma oportunidade para se iniciar uma mudança e analisar os recursos disponíveis. Isto nota-se na seguinte citação “(...) as oportunidades de digitalização da educação também aumentaram e abrem-se horizontes de trabalho que se poderiam capitalizar.” (Azevedo, 2020)

No caso deste projeto, a inovação iniciou-se nos ciclos de supervisão que foram alterados para dar origem a ciclos colaborativos e não avaliativos.

Ao falar de ciclos supervisivos importa referir que supervisionar “implica estabelecer relações em dois sentidos: de distanciamento e de proximidade. O distanciamento

possibilitará ao supervisor uma compreensão mais objetivada sobre as acções desenvolvidas contribuindo para actos reflexivos mais sustentados. A proximidade permitirá criar relações intra e interpessoais, que constituem a essência comunicacional no processo supervisivo.” (Mesquita-Pires, 2007). Neste aspeto, trabalhamos com muita qualidade pois todos os docentes da equipa se conheciam bem e sentiam-se à vontade para dialogar acerca das experiências vividas e compará-las com situações anteriores à formação. Ao longo do processo de supervisão, os supervisores utilizam diferentes ferramentas e adotam posturas distintas que os definem. Assim, estes podem adotar uma postura: não diretiva, colaborativa ou diretiva, sendo que estas posturas oscilam ao longo das diversas situações vivenciadas, mas no caso deste projeto a postura de todos os colegas enquanto supervisores foi, tal como era solicitado e esperado, colaborativa. Esta postura colaborativa sublinhou a importância da empatia, que é fulcral no trabalho de equipa. Notou-se assim uma característica essencial para o exercício de uma supervisão colaborativa: a empatia.

Segundo Queiroz (2004), a empatia é “a capacidade de imersão no mundo subjetivo do outro” e exige que a pessoa se “consiga colocar verdadeiramente na ‘pele’ do outro e reintegrar de novo a sua ‘pele’, mantendo intacto aquilo que é e, até enriquecendo a sua própria pessoa”. A empatia também se faz a partir da linguagem corporal e varia de acordo com a proximidade que já temos das pessoas envolvidas, tal como refere Gouveia (2019) “Este último ponto, o das competências comunicacionais, obriga a que o observador saiba cuidar da linguagem que utiliza e dos efeitos que certas expressões podem provocar no interlocutor. A começar pelo não-verbal, por exemplo tendo em conta a importância da forma como as coisas são ditas.”

Sumariamente, quando estamos no papel de supervisores, não nos podemos esquecer de que é necessário saber motivar e acompanhar, daí a importância de saber trabalhar o modelo GROW, constituído por 4 etapas: G (Goal), R (Reality), O (Option), W (What). Neste processo, a supervisão pode ser uma aliada se for feita de forma colaborativa e numa ótica de melhoria.

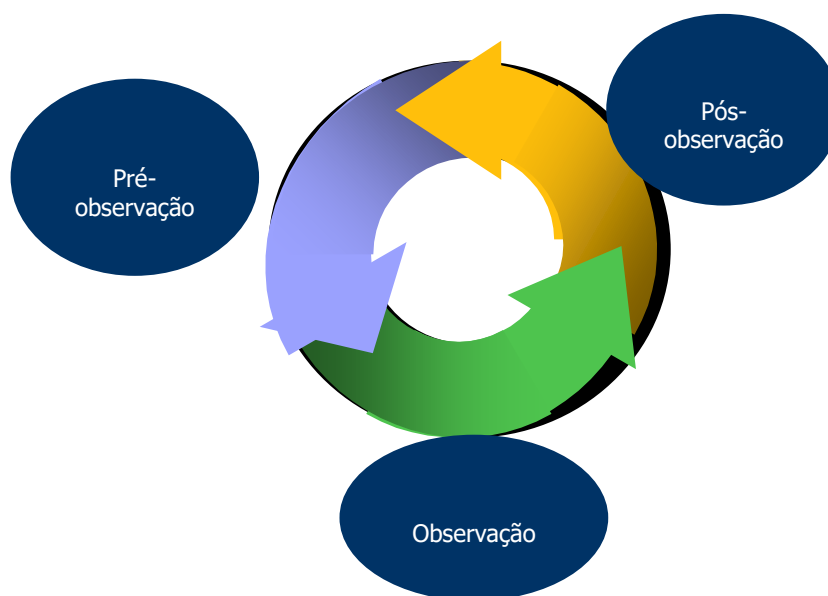
Ao longo do projeto comprovámos também que todas as fases devem ser realizadas em conjunto e não basta alguém aparecer numa sala para observar uma aula sem saber o que está a ver e sair sem nunca dar feedback.

“Observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a corresponsabilização dos atores nas tarefas que a observação formativa implica.” (Vieira, F. & Moreira, M. (2011))

A citação acima transcrita espelha o sentimento com o qual lidávamos ao longo das experiências de observação anteriormente instituídas, pois tanto como observado como observador tínhamos a noção plena de que as observações de aulas tinham o objetivo de recolher dados para uma avaliação docente. Sendo assim, destaca-se ainda mais a pertinência e relevância das etapas de pré-observação, observação e pós-observação, que se refletem no diagrama seguinte.

“As experiências de inovação em contexto pedagógico poderão desenvolver-se em ciclos de planificação-ação-observação-reflexão.”

Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas



“ No fogo da acção pedagógica, temos pouco tempo para meditar. Refletimos, principalmente, para decidir o passo seguinte (...). (Perrenoud, 2001) - Fonte DGAE

Em última análise, este projeto levará à inovação pois instiga os docentes a experimentarem coisas diferentes e apoia-os, tendo em conta que os pares deverão ser um alicerce na criação de novas ferramentas de exploração de sessões de aula. Não devemos esquecer-nos de que “Preparar e motivar docentes é mais importante do que afastar os que são ineficazes”(Fullan& Hargreaves, 2001)

Este trabalho de pares foi essencial desde o início do projeto e por isso mesmo destacámos o conceito de comunidade profissional de aprendizagem (CPA) e colocámos o conceito em prática o que beneficiou o projeto e também o Colégio, pois “numa CPA, a aprendizagem não diz respeito apenas aos professores, mas, essencialmente, aos alunos e à própria escola, enquanto organização aprendente.” (Pinheiro & Alves, 2023)

A CPA mostrou-se fulcral em todo o trabalho realizado e, apesar de sabermos que o trabalho colaborativo é essencial, por vezes esquecemo-nos de como o podemos integrar na nossa rotina e por isso temos de ser instigados para tal. Como referiu José Ávila de Lima, “Hoje é quase um lugar-comum afirmar-se que os professores poderão beneficiar enormemente da imersão em culturas colaborativas em que discutam as suas práticas de ensino com os colegas e coordenem conjuntamente o trabalho que realizam. (...) O trabalho sobre as comunidades profissionais no ensino é importante não apenas ao nível teórico, mas também do ponto de vista prático, pois a interação entre colegas pode ter um impacto muito maior sobre a aprendizagem profissional dos professores do que os momentos mais formais de formação (...)” (Lima, 2012)

Para que este projeto tivesse voz também nas reuniões de conselho de docentes foi necessário frisar que “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos.”

Este sucesso é sempre o ponto mais desejado por todos nós e é por isso um excelente argumento para levar as lideranças de topo a implementar estas CPA.

Fases de implementação do projeto

Numa primeira fase, foi necessário levantar a questão. Este levantamento surgiu a partir da aula do Professor Doutor José Matias Alves, que questionou qual seria a maior problemática/obstáculo no exercício da profissão docente e na inovação em contexto escolar. Partindo desta questão encontrei a minha problemática: ausência de trabalho colaborativo e um foco demasiado avaliativo nos momentos dedicados à observação de aulas. Assim sendo, delineei uma estratégia de alteração dos ciclos supervisivos para que estes fossem realizados em equipa e não individualmente. Numa primeira fase tracei a seguinte análise SWOT.

Análise SWOT

- **Pontos fortes (Strengths)**

- Alunos empenhados
- Recursos materiais
- Recursos humanos
- Conhecimentos vastos dos discentes

- **Pontos fracos (Weaknesses)**

- Dificuldade em aceitar opinião dos pares
- Ritmos de trabalhos muito distintos

- **Oportunidades (Opportunities)**

- Conteúdos, maioritariamente, já lecionados
- Flexibilidade na planificação das aulas

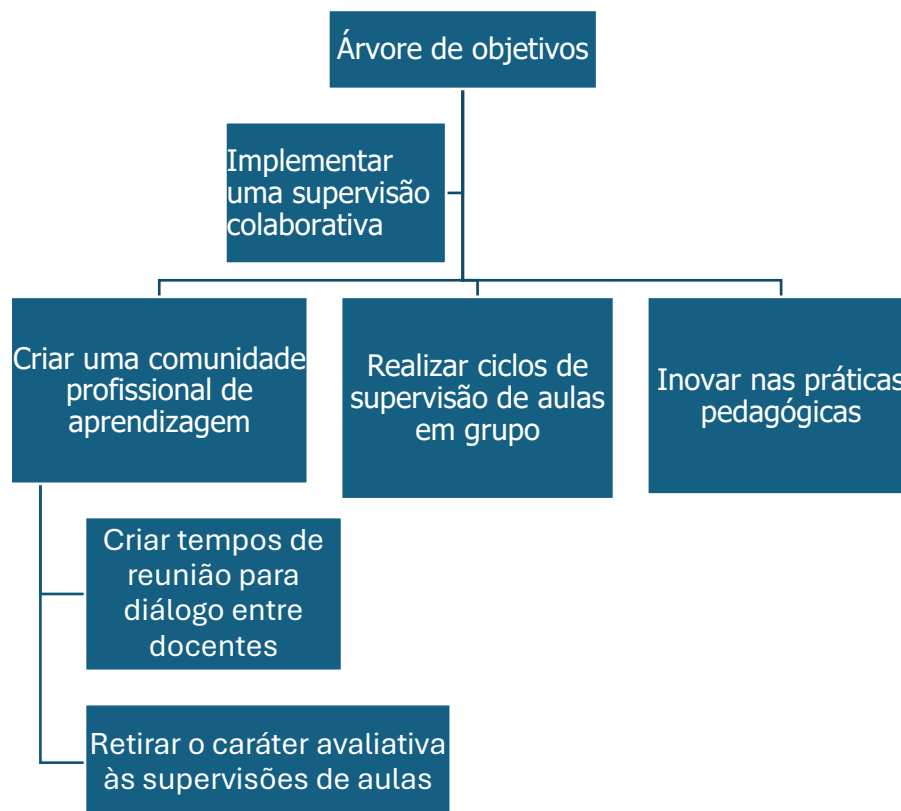
- **Ameaças (Threats)**

- Existência de outras atividades do PAA
- Disponibilidade horária dos restantes docentes
- Escassez de tempo

No início deste projeto, falei com as colegas acerca da mudança que eu considerava necessária, mas que não deveria ser abrupta nem fazer perder a essência do projeto já implementado.

O caminho de inovação traçado nestas intervenções, mas também o modelo de observação de aulas sugerido foi um passo para se iniciar a mudança. No entanto, como sabemos, a mudança não é simples e exige motivação. A força que nos motiva não nos motiva sempre com a mesma intensidade nem tem sempre a mesma origem. A motivação pode ser intrínseca (vem do interior do indivíduo), extrínseca (exterior ao indivíduo e procura a aprovação ou recompensa) ou transcendente (o sujeito age de acordo com o que acredita que trará para os outros). Ao falarmos em motivação, podemos abordar também a teoria de Maslow, que hierarquiza em 5 patamares as necessidades humanas e podemos também cruzar esta célebre pirâmide com a teoria de dois fatores (motivadores e manutenção) de Herzberg para assim compreendermos a complexidade e volatilidade da mudança.

Numa segunda etapa, compreendeu-se que a análise SWOT foi o ponto de partida para perceber o contexto de trabalho em que me insiro e traçar uma árvore de objetivos.



Desenhados que estavam os objetivos, partimos para a realização dos novos ciclos supervisivos (conferir em anexo), que foram preenchidos pelos pares escolhidos por temas de interesse. Este pares iam alterando de acordo com as temáticas das aulas que eram planificadas. Exemplo: Quando preparei uma aula de gramática, pedi o auxílio da professora de Inglês que tem uma formação de base em língua portuguesa, mas quando planeei a sessão acerca de terremotos pedi a colaboração da colega de ciências. Este processo de ajuda que deveria já estar enraizado na cultura escolar, começou a normalizar-se aos poucos, ao longo deste projeto.

Tópicos que se salientaram ao longo da implementação do projeto:

- Comunidade Profissional de Aprendizagem (CPA)
- Profissionalismo interativo ou colaborativo
- O papel do observador/observado na promoção da inovação

- Ciclos supervisivos em colaboração (pares)
- Coadjuvação de aulas
- Importância do relacionamento interpessoal com os alunos e colegas no fomento da autoestima do docente

A criação da comunidade profissional de aprendizagem revelou-se essencial e por isso teria de estar aqui contemplada, pois foi desenhada da seguinte forma.

Nome da comunidade: REMAR (Redefinir a Escola e o Modo de Aprender)

Para que todos remem no mesmo sentido☺

Objetivo/Propósito: Mudança das práticas de observação de aulas entre pares.

Nascimento: Através de um projeto de uma pós-graduação de uma das docentes.

Funcionamento: Os pares de observação seriam selecionados aleatoriamente e contariam com a ajuda um do outro desde o momento da planificação, passando pela observação/coadjuvação da aula e terminando numa reunião de balanço da aula realizada.

Quando vão interagir: Esta comunidade reuniria quinzenalmente para definir as estratégias de ação para as semanas seguintes. Nessas reuniões seria também tema de conversa as aulas preparadas por cada par de trabalho. Assim, os docentes construiriam ciclos supervisivos em que todos podiam dar o seu contributo de modo a enriquecer a sessão de aula planeada e as futuras práticas docentes.

O que farão em comum: planeamento das aulas, coadjuvação e observação de aulas e reflexão acerca do processo realizado.

Qual será o sentimento de pertença: Apoio mútuo dos docentes para melhorar as suas práticas e permitir a inovação em sala de aula sem julgamento do erro.

Perdurar em comum: A equipa durará até que ao momento em que esta prática faça parte integrante dos hábitos da equipa e já não seja necessário treiná-la.

O que se espera que aconteça:

- Ao longo do processo, os docentes aumentam os seus níveis de motivação.
- Maior flexibilidade nas aulas e no trabalho entre pares.
- Dedicção a todos os alunos e não só à sua turma.
- Inovação pedagógica dado o apoio dos seus pares.
- Desmistificação do erro.
- Balanços mais conscientes e úteis, uma vez que há feedback dos pares e diálogo após as aulas.
- Atingir elevados níveis de motivação docente
- Atingir elevados níveis de motivação e aprendizagem dos alunos

“Numa Comunidade Profissional de Aprendizagem, os professores de uma escola ou de um departamento investigam e partilham, continuamente, aprendizagens e agem sobre a sua aprendizagem em benefício dos alunos (Stollet al., 2006). Daí que, para DuFour (2004), a orientação para os resultados, a garantia de aprendizado dos alunos e a cultura de colaboração sejam os seus três grandes fundamentos. Dessa feita, todo o trabalho coletivo de autoavaliação, de desenvolvimento de competência pedagógica, de pesquisa, de análise reflexiva das práticas, de investigação de novos conhecimentos e de aplicação de novos métodos de ensino não terá apenas como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores, mas, acima de tudo, a melhoria dos resultados dos alunos (...)” (Pinheiro & Alves, 2023)

Procedimentos Metodológicos

Tipo de Estudo

“Os aspetos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias conveniente; no reconhecimento e análise de diferentes perspetivas; na reflexão dos pesquisadores a respeito e suas pesquisas como parte do processo de construção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.”

(Flick, 2009)

O presente projeto teve início no âmbito da pós-graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa e foi aplicado a uma amostra de 8 docentes, através da criação e aplicação de um ciclo de supervisão colaborativa que foi repetido, mensalmente, ao longo de dois períodos letivos. Para além disso foi aplicada uma entrevista a uma professora de primeiro ciclo, no final da realização do presente projeto.

A investigação deste projeto assenta numa abordagem qualitativa e quantitativa, com vista ao desenvolvimento de métodos e estratégias de implementação de uma supervisão colaborativa como ferramenta para a inovação pedagógica, pois “(...) o principal valor da investigação educacional é o que leva à melhoria dos seus argumentos práticos.” (Arends, 2008)

Para além de qualitativa e quantitativa, pretendemos que esta seja uma investigação correlacional, na medida em que se pretende estabelecer uma relação entre as variáveis que condicionavam os docentes a inovar antes e depois da mudança do ciclo supervisivo, sendo que este passou de um cariz avaliativo para um cariz colaborativo. Para tal, foi feita uma abordagem intensiva, através da utilização de técnicas, tais como a entrevista e observação direta.

Numa primeira abordagem, foi feita uma análise SWOT, construída uma árvore de objetivos e elencados os tópicos a trabalhar ao longo do projeto.

“Diagnosticar é um processo avaliativo particular que consiste em estabelecer a amplitude e as implicações do ou dos fatores que causam uma dificuldade ou uma inadaptação (...)” (Damas&Ketele, 1985)

Participantes do Estudo

Esta investigação foi efetuada tendo como base uma amostra de 8 indivíduos, sendo que 100% são do sexo feminino. Desta amostra todos têm grau de mestre e exercem todos na mesma instituição, sendo que cinco docentes estão afetas ao 1.º ciclo, duas ao 2.º ciclo e uma está em ambas as valências.

Análise de dados

A entrevista realizada teve como objetivo compreender o impacto deste projeto para a vivência de ensino dos professores, para o entendimento do perfil do professor e do aluno e para a compreensão do papel de uma comunidade profissional de aprendizagem no seio escolar. Esta entrevista foi realizada à única docente que se mostrou disponível para falar sobre o ciclo em questão. Esta entrevista revelou que o projeto, apesar de necessitar de mais tempo de implementação para ser considerado uma mudança efetiva, teve efeitos positivos na melhoria da qualidade das aulas, na confiança dos docentes e no espírito de equipa, tendo iniciado a criação de uma comunidade profissional de aprendizagem.

Com a análise dos ciclos supervisivos, concluímos que as professoras começaram a debater com as colegas de forma mais recorrente e, analisando os anteriores formatos de registo, conseguimos compreender a mudança do cariz destas observações e o espaço que passou a existir para o debate. Apesar disto, através de entrevista compreende-se que as docentes continuam a ter pouco tempo de horário em comum e todo o debate e trabalho de equipa que é realizado faz-se no horário de pausa das docentes.

Cronograma

“(...) traçar o caminho que pretende, pois o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.”

(QUIVY&CAMPENHOUDT, 1995:29)

dezembro 2023	Levantamento da questão e elaboração de uma problemática
janeiro 2024	Pré-projeto e apresentação do draft à direção
final janeiro	Introdução dos novos ciclos supervisivos
março 2024	Balanço da experiência Introdução de momentos de partilha nas reuniões docentes
junho 2024	Elaboração formal da versão definitiva e entrevista

Considerações finais

Após a realização deste projeto, vejo que em pouco tempo foi possível fazer alterações que melhoraram a qualidade de vida de docentes e discentes, mas importa referir que estas não foram alterações efetivas pois o processo ainda não foi interiorizado por toda a equipa e é ainda feito de forma pouco espontânea.

É essencial esclarecer também que a supervisão para prestação de contas se manteve, mas é feita apenas pelas lideranças intermédias, sendo que os registos de aulas realizados no âmbito do projeto não foram utilizados no âmbito da avaliação docente.

O que foi feito: melhoria no trabalho de equipa, iniciação de uma comunidade profissional de aprendizagem, criação de momentos de partilha na reunião semanal de conselho de docentes, abertura de um grupo teams com diversas pastas para partilha de material.

O que ainda falta fazer: fazer fluir o trabalho em equipa, efetivar este formato de trabalho, criar mais tempos em comum (gestão de horários e tempos não letivos), maturar a comunidade profissional de aprendizagem.

É certo que a maturação desta CPA só virá com a criação de mais tempos em comum, porque “o tempo é uma das condições essenciais à criação de oportunidades de aprendizagens significativas pelos professores.” (Pinheiro & Alves, 2023)

Bibliografia

Arends, Richard (2008). *Aprender a ensinar*. Mc-Graw Hill

Azevedo, J. (2020). *Covid e educação: aproveitar as oportunidades*. No site da *Comunidade 7Margens* (Disponível em <https://setemargens.com/covid-e-educacao-aproveitar-as-oportunidades/>, consultado em 1 março de 2024)

Bacich, Lilian; Trevisani, Fernando; Neto, Adolfo (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia*. Editora Penso

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gouveia, João (2019). *Era uma vez uma caixa negra: Observação de aulas entre pares*. Porto. ESEPF

Lima, José Ávila (2012). *Comunidades profissionais nas escolas*, Universidade dos Açores

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições

Perrenoud, P. (2001). *A Prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Artmed Editora S.A.

Pinheiro, Generosa, Alves, José Matias (2023). *Comunidades de Aprendizagem: efeitos e desafios*.

Queiroz, A.A. (2004). *Empatia e Respeito*. Coimbra: Ariadne Editora

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva

Vieira, F. & Moreira, M. (2011) *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP-2. ME:CCAP.

Documentos de apoio

Referencial para a Inovação Pedagógica

Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

3. Escolher um curso profissional

Estudo de caso - Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António

Ana Cristina Soares Duarte¹

Resumo

Este trabalho tem como principal objetivo identificar as razões que levaram os alunos de 9º ano a escolher a modalidade de ensino profissional e quais as suas expectativas para o futuro, posteriores à conclusão do curso que os prepara para a entrada do mercado de trabalho. Encontra-se organizado em duas partes: uma teórica onde é concretizado o estado da arte sobre o ensino profissional, e outra parte prática envolvendo todo o procedimento metodológico de estudo de caso com realização de um questionário aos alunos dos cursos profissionais, a par de entrevistas e análise documental de atas de avaliação.

Os dados recolhidos permitiram concluir que o ensino profissional é uma opção perfeitamente exequível que os jovens ponderam por pretenderem uma modalidade de ensino mais prático. O ensino profissional é muito associado à derradeira oportunidade de alunos com insucesso escolar e/ou comportamentos desadequados, no entanto é muitas vezes como primeira opção, seja por influência própria seja familiar ou da escola. As expectativas pós-formação passam pelo ingresso no mundo do trabalho, mas também pelo prosseguimento dos estudos, quer na universidade quer nos institutos politécnicos.

Palavras-chave:

Ensino profissional, escolhas, futuro profissional, alunos

¹Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António, Algarve, Pós-Graduada em Inovação Pedagógica e Mudança Educacional pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, ancrduarte@ucp.pt

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO

Para que qualquer investigação possa acontecer interessa, antes de mais, definir muito claramente os objetivos, os participantes e escolher os métodos de recolha de informação que satisfaçam os objetivos, assim como contextualizar todos os intervenientes da investigação.

1.1. O Agrupamento e o Município

O Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António fica situado no concelho de Vila Real de Santo António, no distrito de Faro. É uma cidade algarvia, raiana a leste com a cidade andaluz de Ayamonte, Espanha, e o Rio Guadiana, a oeste e a norte com ligações ao município de Castro Marim, e a sul tem o Oceano Atlântico como limite. Tem uma área de 61,25 km², com 18.824 habitantes.

De acordo com os Censos da População 2021, o concelho de Vila Real de Santo António apresentava uma população residente de 18.824 habitantes. Registou-se 13.4% da população com menos de 15 anos, 60.4% da população em idade ativa, e 26.1% da população com mais de 65 anos. 22.5% da população com 15 anos ou mais possui apenas o 4º ano de escolaridade, e somente 12.8% deste universo com 15 anos ou mais apresenta o ensino superior como habilitações académicas. O sector dos serviços absorve 82.7% da população ativa com 15 anos ou mais, com relevância para o comércio, hotelaria e restauração, situação fortemente relacionada com o setor do turismo, o que afeta significativamente as condições de vida da população, assumindo sazonalidade, precaridade e carácter temporário das oportunidades de emprego. A população de Vila Real de Santo António apresenta baixas qualificações profissionais, com a habitação a identificar-se como um dos principais problemas sociais, e relacionando-se com o elevado peso (6.9%) de beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido (RMG) face à população residente, o que posiciona o concelho como desfavorecido e bastante vulnerável socialmente, no limite do tipo 5 – Territórios Industriais com forte desqualificação, de acordo com o Relatório *“Tipificação das Situações de Exclusão em Portugal Continental”*.

1.2. O Agrupamento e os Cursos Profissionais

O Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António, tem sede na Escola Secundária de Vila Real de Santo António, fundada em 1947, inicialmente criada como uma escola industrial, apresenta uma nova arquitetura fruto do plano transformador do Parque Escolar (EPE) que teve início década de 2010, apetrechando a escola com novas e modernas salas, biblioteca, laboratórios e instalações desportivas. Tendo a Escola EB de Vila Nova de Cacela recebido transformações estruturais nos anos subsequentes, com significativas alterações ao nível dos espaços exteriores e estruturas desportivas. O Agrupamento regista hoje, um total de 1503 alunos, distribuídos por 77 turmas, sendo 37 delas do ensino secundário, concretamente 10 turmas de Cursos Profissionais, integrando, no ano letivo 2023-24, 142 alunos, distribuídos pelos três anos letivos dos Cursos Profissionais de Redes Elétricas (36 alunos), Técnico Auxiliar de Saúde (32 alunos), Técnico de Ação Educativa (36 alunos), Técnico de Informática de Sistemas (37 alunos), Técnico de Desporto (35 alunos), Técnico de Turismo (14 alunos).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

As políticas públicas têm vindo a refletir a importância do ensino profissional em Portugal, nomeadamente assinalando as necessidades do mercado de trabalho, promovendo crescimento económico e aumento da produtividade e competitividade, e acesso a salários mais altos e mais oportunidades de ascensão nas carreiras profissionais.

Desta forma, e fazendo uma breve resenha histórica, a educação técnica e direcionada a aprender uma profissão remonta ao século XIX, contemporânea da Revolução Industrial, sob a alçada do governo de Fontes Pereira de Melo e do ministro António Augusto de Aguiar, no reinado de D. Maria II e posteriormente de D. Pedro V. Passos Manuel cria dois conservatórios de artes e ofícios, com maquinaria diversa de forma a dar a conhecer a evolução das técnicas, promovendo a qualificação da mão de obra.

Esta preocupação com as profissões e os aprendizes retorna e é enfatizada no Estado Novo, com a criação das Escolas Industriais e Comerciais. O grande objetivo era responder às necessidades do desenvolvimento económico do país e melhorar as qualificações dos futuros professores, e controlar a busca da educação e crescimento social, preocupação dominante nos anos 50 e 60, registando a frequência sobretudo das áreas da metalomecânica, eletricidade e comércio direcionado aos rapazes, e costura e formação feminina para as raparigas (Cardim J. C., 1999).

O ensino técnico iniciava-se aos 10-11 anos, após o ensino primário e era constituído por um ciclo preparatório, de dois anos, com características de orientação profissional, e por um “curso de formação” cuja duração podia variar entre 3 e 4 anos, e era a real aprendizagem prática. A aprovação nos cursos técnicos dava acesso aos cursos preparatórios, com a duração de um ou dois anos. Após a realização destes cursos preparatórios, os alunos candidatavam-se aos Institutos Industriais e Comerciais e às escolas de Belas-Artes, mas não à universidade, o que marcava uma diferenciação social, precoce e discriminatória, promotora de diferenças muito profundas no acesso às profissões mais qualificadas e prestigiadas, que eram o caminho direto para o aluno do ensino liceal. *“A imagem de discriminação associada ao ensino técnico, (...), condicionou a sua evolução, (...), que não mais deixaram de considerar, como eixo central, a questão do acesso ao ensino superior, entendida como uma condição essencial de igualdade de oportunidades”* (Cardim J. C., 1999), afirmação também corroborada por Alves (2011) quando refere que *“A segregação dos percursos educativos resultava numa clara hierarquia de status, onde o ensino liceal era privilegiado e o técnico, desvalorizado.”*

As reformas de Veiga Simão [1970-74], prévias à Revolução de Abril, e de Roberto Carneiro [1987-1991] incentivam e consolidam a educação profissional em Portugal, com a criação oficial das Escolas Profissionais em 1989, sendo o objetivo destas escolas proporcionar aos jovens uma preparação ativa para a vida através de métodos de aprendizagem alternativos, com o objetivo de colmatar a lacuna entre a escola e o mercado de trabalho. A iniciativa do Ministério da Educação e da Segurança

Social foi vista como uma inovação educacional, visando modernizar a educação portuguesa e enfrentar os desafios da integração europeia.

A criação de Escolas Profissionais teve, assim, um duplo significado. Por um lado, marcou o fim do monopólio do Estado na educação pública e a entrada de entidades privadas na prestação de serviços públicos, o que não significou uma redução da intervenção do sector público. Por outro, combatia o abandono precoce do ensino básico e secundário, promovendo a recuperação das qualificações escolares e profissionais dos adultos.

Nos anos mais recentes, a integração dos cursos profissionais na oferta formativa do ensino secundário, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho [entretanto parcialmente revogado], tem procurado uma valorização e reestruturação significativa do ensino técnico-profissional, visando atender às necessidades contemporâneas do mercado de trabalho e promover uma formação mais inclusiva e abrangente, modernizando o currículo e eliminando as barreiras históricas que impediram a equidade no acesso ao ensino superior (Costa, 2014). Importa também reiterar o papel central na resposta às necessidades da economia do mercado de trabalho, situação cada vez reconhecida. Num futuro cada vez mais próximo, a educação e a formação profissional contribuirão de forma decisiva para a competitividade através da criação de oportunidades para desenvolver as competências de que os *stakeholders* necessitam (OCDE, 2023).

Os Cursos de Especialização Técnica (CET) foram introduzidos em 2006, oferecendo cursos não superiores do ensino secundário aos centros de formação profissional, ligando a formação secundária aos Institutos Politécnicos. Mais tarde, em continuidade, surgem os Cursos Técnicos Superior Profissionais (CTeSP) criados pelas instituições do ensino superior, tendo em conta as necessidades de formação profissional de cada região.

No art.º 6º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, surge a redação do ponto 1 “*O ensino secundário visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas*”, o que, pela primeira vez, inclui os cursos profissionais na oferta

formativa do ensino secundário, proporcionando aos alunos diferentes caminhos educacionais, respeitando as suas aptidões e interesses, e simultaneamente as necessidades do mercado de trabalho. Este Decreto-Lei é revogado em 2018, com a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho.

É assim claro que os cursos profissionais funcionam como uma forma de assegurar a escolaridade obrigatória e a consecução das competências patentes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), sobretudo aos alunos que apresentam limitações na frequência dos cursos ditos regulares.

A ANQEP, Agência Nacional de Qualificação e Ensino Profissional, órgão responsável pelas qualificações e formação profissional, veio trazer em 2015 as unidades de formação de curta duração (UFCD) uniformizando as qualificações técnicas a nível nacional e articulou essas qualificações com as necessidades da economia e do mercado de trabalho a nível local e regional através do SANQ - Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação.

Em 2020 surge a hipótese dos alunos de um curso profissionalizante concorrerem ao ensino superior através de um concurso específico, adaptado às suas características e conhecimentos, com vagas limitadas. Valorizou-se assim a importância da qualificação, combatendo-se as eventuais desigualdades sociais ainda existentes no sistema de ensino.

O objetivo deste tipo de ensino profissional é promover a continuidade nos processos de treino e aprendizagem profissional e a ligação entre os diferentes níveis de educação e o mercado de trabalho. Desta forma, reduzem-se as taxas de abandono escolar e incentiva-se a melhoria das oportunidades de emprego para os jovens. No entanto, estes cursos também apresentam desafios, como a necessidade de atualização constante dos currículos para acompanhar as mudanças no mercado de trabalho e a garantia de qualidade dos estágios e parcerias com as empresas. Sebastião (2013) afirma assim que os cursos profissionais são fundamentais “para a transição dos alunos do ambiente escolar para o mundo profissional, proporcionando uma aprendizagem experiencial e significativa.”

De acordo com Lopes, Mangas, Freire e Milhano (2021) os fatores que mais contribuem para o abandono escolar estão relacionados com famílias desestruturadas, baixos rendimentos e vidas dependentes de subsídios, associados a baixo nível académico e uma desvalorização da educação, coincidentes com o que acontece em Vila Real de Santo António, tal como poderá ler-se no capítulo seguinte. Estão também identificadas as questões pessoais de falta de interesse e desmotivação, ausência de objetivos profissionais, baixa autoestima e níveis baixos de resiliência. No entanto os fatores relacionados com a escola também se apresentam com prevalência elevada, nomeadamente a existência de um currículo muito extenso com carga horária excessiva. As questões relacionadas com uma componente muito teórica em comparação com as componentes práticas também se revelam como fatores indutores do abandono escolar.

É neste contexto que se orientam os alunos para os cursos profissionais, cursos onde se privilegia o carácter mais prático das aprendizagens, e no qual o respeito pelo ritmo de aprendizagem e pelas inteligências múltiplas de cada indivíduo se sobrepõem ao grupo-turma.

3. CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Com o objetivo de ampliar conhecimentos sobre os cursos profissionais e, simultaneamente, melhorar as práticas de ensino-aprendizagem dos professores, desenvolveu-se este **projeto de estudo de caso**, utilizado para a compreensão dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos que possam responder a questões do tipo "como" e "por que", envidando esforços para solucionar os problemas quotidianos da realidade de um agrupamento de escolas algarvio, verificando-se pouco controle sobre os eventos (Yin, 2010).

Esta presente análise envolve dois tipos diferentes de descrição e explicação do fenómeno que envolve os cursos profissionais no Agrupamento de escolas de Vila Real de Sto António.

Os objetivos do estudo são:

- identificar as características de um aluno do curso profissional, com base nas atas dos conselhos de turma,
- reconhecer que, ainda que de forma dissimulada, os alunos com determinadas características são persuadidos a seguir os cursos profissionais,
- identificar as motivações dos alunos na escolha dos cursos profissionais em geral, e/ou do curso que frequentam em particular,
- identificar as expectativas e os níveis de satisfação dos alunos dos cursos profissionais em relação ao curso que frequentam, e
- identificar algumas sugestões que os alunos dos cursos profissionais fazem em relação às dinâmicas do curso e da própria escola.

Nesta investigação, foi utilizado um questionário que contém alguma informação de carácter qualitativo como o curso ou ano que frequenta, uma parte de respostas mais abertas que foram alvo de uma perspetiva mais qualitativa de análise. Procedeu-se também à análise documental das atas finais de conselhos de turma do 9ºano de escolaridade, desde o ano letivo 2019/20, correspondente a turmas com alunos que se encontram a frequentar os cursos profissionais deste agrupamento. Esta recolha e análise consiste em identificar, apurar e examinar as atas com uma finalidade específica permitindo a contextualização das informações relativas aos alunos que estão em cursos profissionais.

Paralelamente procedeu-se à realização de seis entrevistas a alunos dos cursos profissionais, recorrendo a guiões semi-estruturados. As entrevistas permitem retratar as experiências escolares dos alunos e foram gravadas para apoio à transcrição. Para a análise de informação foi codificada a transcrição, utilizando-se a letra inicial para representar cada um dos alunos (por exemplo A5 correspondendo ao quinto excerto da transcrição da aluna Adriana).

Para o tratamento destas informações recolhidas, procedeu-se à análise de conteúdo com a distinção em cinco categorias (percurso escolar, expectativas sobre o Ensino Profissional, avaliação do curso profissional, curso escolhido e perspetiva de futuro)

Foi garantido o anonimato e todos os procedimentos éticos, sendo os participantes e respetivos encarregados de educação informados dos objetivos do estudo e assinado um Consentimento Informado para a recolha e tratamento de dados.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Dados obtidos

Com o questionário realizado foram obtidas 105 respostas, entre 71 rapazes, 29 raparigas e 2 alunos que não responderam, com idades entre os 16 e os 21 anos, sendo a distribuição pelos cursos profissionais e anos a que a seguir se indica (gráfico 1 e 2).

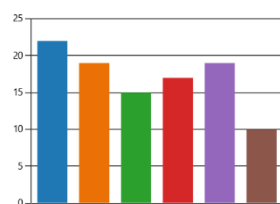
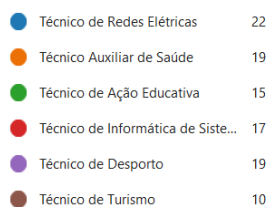


Gráfico 1 - Distribuição pelo curso profissional dos alunos questionados

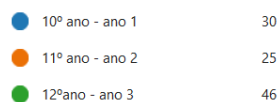


Gráfico 2 - Distribuição pelo ano de curso dos alunos questionados

32 alunos afirmam ter sido retidos uma vez e 18 tiveram duas retenções. 14 alunos dos cursos profissionais deste agrupamento afirmam não terem tido qualquer retenção.

Os alunos escolheram os cursos profissionais sobretudo pela qualidade e facilidade do ensino e pelas saídas profissionais disponíveis. Apesar de só um aluno afirmar que foi obrigado na escolha, é facto que 13 responderam, dividiram as suas respostas pelos pais e outros familiares, e psicólogo.

70 alunos escolheram o curso profissional no qual se encontram como 1ª opção, sendo o gosto pela área e a oferta de boas probabilidades as duas grandes razões da escolha realizada. Os alunos querem terminar o seu curso profissional e pretendem adquirir habilidades práticas para o desempenho de uma profissão no

mercado de trabalho, no qual sabem ser necessários, e, em segundo lugar, obter certificações.

Depois de terminarem o seu curso profissional, 47% dos alunos querem ingressar no mercado de trabalho e 39% pretendem ingressar no ensino superior; 10 alunos só pretendem cumprir a escolaridade profissional e 8 desejam trocar o curso por outras oportunidades profissionais.

Quando questionados sobre **cinco medidas a nível pedagógico (testes, critérios de avaliação, horários, ...)** para melhorar o funcionamento da escola, os alunos dos cursos profissionais consideraram ter horários sobrecarregados, sobretudo no 1º ano de curso (29 referências), e apresentam soluções, nomeadamente com a calendarização de algumas horas de estágio logo no 1º ano [*Diminuir a carga horária. Por estágio no 10 ano*]. Afirmam também necessitar de conteúdos mais práticos e de maior aplicação da teoria à prática (10 referências), assim como sugerem uma maior diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem (6 referências) e do uso digital dos materiais, sejam eles um manual digital seja a documentação de trabalho em sala de aula (8 referências). Os alunos consideram que deveria existir a possibilidade de realizar testes de avaliação prática (3 referências) e mais saídas de campo a futuras entidades de estágio ou outras instituições (2 referências). No entanto muitos alunos revelam a sua preocupação com os professores (5 referências) cuja ajuda referem necessitar [*Mais ajuda de alguns professores*²]. Os alunos precisam de *professores mais gentis e que realmente saibam explicar*, da elaboração de *materiais mais adequados* e que os professores recorram mais vezes à tecnologia [*A nível das aulas acho que os telefones poderiam ser mais usados, os testes podiam ser feitos com o telefone*³].

Em relação à segunda questão colocada: **Sugere cinco medidas a nível dos espaços (biblioteca, salas de aula, secretaria, refeitório...)** para melhorar o funcionamento da escola, as questões relacionadas com o conforto da sala de aula são as mais referenciadas. Os alunos manifestam preocupações relacionadas com as cadeiras (4 referências), e com os computadores (6 referências) e internet (5

²Transcrição literal do questionário

³Transcrição literal do questionário

referências) que, apesar do Plano Digital 2023⁴, que implementava a disponibilização de equipamento individual para utilização em contexto de aprendizagem e conectividade móvel, não está concretizado na totalidade. A qualidade de projeção e quantidade de projetores existentes também se revela como preocupação (6 referências), juntamente com a existência de ar condicionado e de espaços para confraternização. Os assuntos relacionados com o funcionamento do bar, em que os alunos sugerem que seja colocada uma máquina dispensadora de senhas (3 referências) de forma a agilizar o serviço, o horário e condições de frequência da biblioteca (2 referências) são preocupações, no entanto são suplantadas pela necessidade de mais materiais específicos nas oficinas e nos ginásios (7 referências) diretamente ligados à vertente prática da formação.

A recolha de documentação revela-se informação estável, discreta, exata (referindo-se concretamente aos alunos com determinadas características) e de ampla cobertura (já que envolve alunos de três anos letivos), obtendo-se dados muito precisos e direcionados, permitindo inferências sobre o problema em questão. (Yin, 2010). Concretizando, realizou-se a leitura e análise das atas de conselhos de turma de 9º ano desde 2019/20. Nestas turmas estavam inscritos alunos que atualmente estão matriculados no ensino profissional, e esse cruzamento de informação possibilitou compilar as seguintes informações.

- A maioria das referências em ata diz respeito a alunos com comportamentos desadequados em sala de aula (85 registos);
- Verificam-se três registos com suspensão da frequência letiva por procedimento disciplinar no ano letivo 21/22, cinco registos em 22/23 e quatro registos em 23/24;
- 42 registos de alunos com comportamento desadequado correspondem a um aproveitamento positivo;
- 61 registos identificam alunos com dificuldades de aprendizagem;
- 23 registos identificam alunos com dificuldades nas disciplinas mais teóricas, relacionadas com as ciências;

⁴Plano de Ação Digital aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020

- Verificam-se 14 registos de alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado e aos quais foram aplicadas medidas seletivas e adicionais;
- Cinco registos correspondem a alunos com Plano individual de Transição, a frequentar a Unidade de Ensino Estruturado (na valência de Autismo);

Na sequência das entrevistas realizadas, na secção correspondente ao percurso escolar, os alunos apresentaram dificuldades em algumas disciplinas, apesar de terem um aproveitamento positivo ou normal/razoável. Dois alunos tiveram retenções no ensino básico. Consideram que o seu comportamento foi quase sempre desadequado ou desadequado por vezes.

Relativamente às expectativas sobre os Cursos Profissionais, os alunos consideram o ensino científico-humanístico mais teórico e o ensino profissional mais pratico, já que tem disciplinas diferentes, constituídas por módulos. Atente-se que todos eles salientam a elevada carga horária deste tipo de cursos, apesar de perceberem que o objetivo é a preparação para o mercado de trabalho tendo a vantagem do estágio incluído. Identificam a entrada na universidade como mais acessível pela via profissionalizante uma vez que não há exames, contudo reafirmam que o curso não prepara para o ensino superior via realização de exames nacionais.

Os alunos identificam muitos aspetos a melhorar nos cursos profissionais, nomeadamente a qualidade das aulas e dos professores, uma vez que consideram que a quantidade de aulas expositivas e a pouca empatia e auxílio por parte dos professores são itens inadequados. As questões relacionadas com os recursos informáticos, utilização de computadores, internet lenta e/ou ligações em sala de aula, são também pontos a melhorar.

Os alunos entrevistados selecionaram os cursos profissionais em primeira opção ou segunda opção, pelos antecedentes familiares, pelo gosto pela área de formação e/ou pelas boas probabilidades de emprego futuro. Alguns alunos querem seguir estudos superiores na mesma área do curso profissional e nenhum destes alunos refere a escolaridade obrigatória como objetivo de frequência do curso (saliente-se que estes seis alunos têm mais de 18 anos e continuam nas aulas). Três alunos afirmam

claramente ter realizado uma escolha autónoma, no entanto os restantes consideram ter havido influência de terceiros, nomeadamente a família.

Os alunos consideram o curso que escolheram *bom e prático*, com possibilidade de maior exploração. Identificam o horário sobrecarregado, a existência de reposição de horas e a falta de preparação dos professores como problemas no funcionamento dos cursos.

Após a conclusão dos cursos escolhidos, estes alunos tencionam ingressar no mercado de trabalho e *ir juntar dinheiro* para no próximo ano letivo concorrer à universidade, realizando um *ano zero*. Têm amigos que vão concorrer à GNR e PSP e duas alunas querem concorrer para a universidade.

Uma aluna identifica a mudança do curso científico-humanístico para o curso profissional como a sua melhor opção de vida, uma vez que se apaixonou pelo trabalho na farmácia [na realização de estágio] e tenciona realizar um curso de técnico de farmácia para continuar o que já está a fazer.

3.2 Análise dos Dados

3.2.1. Perfil dos alunos do curso profissional

Os alunos direcionados aos cursos profissionais apresentam algumas características relacionadas com o comportamento desadequado e algumas dificuldades de aprendizagem, no entanto, verifica-se também a matrícula de alunos sem qualquer retenção no seu percurso escolar. Nas atas verifica-se que, a estes alunos, foi sugerida a frequência de um curso profissional.

Aos alunos identificados com Relatório Técnico-Pedagógico é claramente afirmado a sua orientação para um curso profissional.

3.2.2 Motivos de escolha do Ensino Profissional

Os alunos dos cursos profissionais do Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António consideram a variante do ensino profissional como uma opção mais acessível e prática em comparação com os cursos científico-humanísticos, sem sacrificar a qualidade do ensino. Estes cursos são valorizados pelos alunos

principalmente pela sua facilidade na inserção no mercado de trabalho, o que acaba por lhes proporcionar algo que é altamente atrativo e desafiante para com os estudantes. A decisão de escolher um curso profissional é frequentemente influenciada pelos Serviços de Psicologia e Orientação, pela família e amigos, com a opinião dos professores também desempenhando um papel significativo nesse processo.

A maioria dos estudantes manifesta um claro interesse e entusiasmo pela área de formação escolhida, desde logo pelo facto de muitos terem seleccionado esta variante de ensino como sua primeira opção. Este interesse é frequentemente motivado pelas características práticas dos cursos profissionais, que incluem uma abordagem mais orientada para a prática e a inclusão de estágios, fatores estes que são decisivos para a escolha dos alunos.

Adicionalmente, as boas perspetivas de emprego e a possibilidade de continuar os estudos no ensino superior tornam os cursos profissionais ainda mais atrativos. Estes cursos não apenas preparam os alunos para a entrada imediata no mercado de trabalho, mas também oferecem uma base sólida para aqueles que desejam prosseguir com estudos avançados. A combinação de uma educação prática, oportunidades de estágio e fortes perspetivas de carreira contribuem para a popularidade e eficácia destes cursos profissionais entre os alunos do Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António.

Ressalve-se que alguns alunos consideram esta vertente do ensino secundário mais *fácil*. Tal constatação pode estar relacionada, não com a facilidade do ensino, mas sim com o respeito pelo ritmo do aluno, através da elaboração de mais momentos de avaliação formativa e uma avaliação sumativa mais dispersa, e não sob a forma de um teste, como os alunos ainda estão [infelizmente] habituados, assim como a utilização de metodologias mais interativas.

3.2.3. Percepções sobre o curso

A frequência de uma vertente prática e profissional é o grande impulsionador da escolha deste tipo de curso, mas apresenta-se também como um dos motivos mais positivos da sua frequência. A existência de disciplinas diferentes, com estrutura modular, que abordam temas de cariz mais prático são manifestamente do agrado dos alunos, que não desejam interromper o curso que frequentam.

3.2.4. Perspetivas de futuro

Os dados obtidos revelaram-nos que os cursos profissionais se apresentam como uma solução viável e desejável pelos alunos. Os alunos desejam a sua continuidade de estudos, e utilizam esta via como uma aposta alternativa perante os cursos de ensino científico-humanístico. Reconhecem uma educação de qualidade, mas também uma solução prática no âmbito da inserção no mercado de trabalho. Contudo, para maximizar o potencial destes cursos, verifica-se fundamental implementar melhorias significativas nas áreas identificadas pelos estudantes nomeadamente nas estratégias desenvolvidas, na integração e adoção de novas tecnologias digitais devidamente enquadradas com a prática do ensino aprendizagem e o necessário ajuste e articulação curricular. Os estágios integrados que vão sendo realizados ao longo dos diferentes anos curriculares e permitem que os alunos possam ir tomando contato com o saber-fazer e ao mesmo tempo fazendo a ambientação para o qual se estão a preparar.

3.2.5. Sugestões de melhoria

A melhoria de algumas infraestruturas, nomeadamente relacionadas com a rede móvel., maior proximidade e um maior e melhor apoio por parte do corpo docente para com os alunos permitirá obter melhores resultados, sendo para isso necessário implementar também um programa formativo contínuo para os docentes, devidamente enquadrado e atualizado no âmbito das metodologias e estratégias letivas. A criação de uma comunidade de aprendizagem profissional é uma das nossas sugestões, a par de pequenas formações letivas envolvendo temáticas como comunicação e avaliação.

A aplicação destas medidas permitirá, eventualmente, responder às necessidades atuais, mas também preparar um futuro mais promissor para os cursos profissionais.

A matriz curricular e respetiva carga horária também se afigura passível de mudança uma vez que sobrecarrega os alunos dos primeiros anos. A sugestão de reorganização da formação em contexto de trabalho, também a acontecer no primeiro ano de curso, pode ser uma solução.

CONCLUSÃO

A presente investigação procurou compreender as motivações e perceções dos estudantes em relação aos cursos profissionais oferecidos pelo Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António, bem como registar a sua efetiva implementação na escola e nos conselhos de turma.

O Ensino Profissional tende a ser socialmente entendido como mais fácil e, por associação, surge a tendência para se considerar que os estudantes que o frequentam possuem um percurso de insucessos – absentismo, indisciplina, retenções – e de fatores como gostarem menos de estudar e/ou serem pessoas menos capazes. Estabelecendo o paralelo de análise qualitativa com as atas dos conselhos de turma, as mesmas revelaram-nos padrões de comportamento e questões disciplinares que de alguma forma acabam por influenciar diretamente e impactar toda a dinâmica do ensino em curso, no entanto rejeita-se o absentismo e as retenções como características centrais do aluno do curso profissional. Identifica-se claramente a característica *indisciplina*, devidamente colmatada com um percurso de proximidade ao professor e a respetiva integração progressiva no mercado de trabalho. Não deixa de ser também de referir as questões de identidade e crescimento associadas à adolescência e à quebra/definição de regras (Matos, Simões, Canha, & Fonseca, 2000).

A análise demonstrou que a escolha dos cursos profissionais foi influenciada predominantemente pela qualidade do ensino e pelas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Destacamos um dado que nos pareceu interessante, e que de

alguma forma espelha os dados recolhidos: apesar de um aluno ter sido forçado a escolher o curso, a maioria (70 alunos) fez esta escolha como primeira opção, motivados pelo interesse pela área e pelas boas probabilidades de emprego que a mesma representa no mercado ativo de trabalho. Os dados também revelaram que a maioria dos alunos inscritos pretende concluir o curso e integrar-se no mercado de trabalho, registando-se alguma vontade de seguir a via do ensino superior.

Em conclusão, os alunos dos cursos profissionais valorizam a qualidade e a aplicabilidade prática dos cursos, com um forte empenho e desejo de concluir os seus estudos e ingressar no mercado ativo ou no ensino superior. A pesquisa também revelou áreas-chave de melhoria, tanto em termos pedagógicos, quanto ao nível das infraestruturas, que com os devidos acertos, podem ser reveladores de um aumento da satisfação e do desempenho dos futuros alunos.

Este estudo procurou sobretudo sublinhar a importância de um sistema educativo alternativo e viável, que deve antes demais considerar as necessidades e expectativas dos alunos, devendo procurar-se uma constante atualização e evolução das metodologias de ensino-aprendizagem, de forma a poder oferecer um ensino de qualidade devidamente enquadrado com o mercado de trabalho a que se destina.

Numa perspetiva inovadora sugere-se, com o objetivo de valorizar os cursos profissionais a longo prazo e mitigar os problemas de aprendizagem a curto prazo, a criação de uma comunidade de aprendizagem profissional de forma a criar nos professores um sentimento de pertença, de discussão e de melhoria constante, assim como pequenas formações letivas sob as temáticas da comunicação e avaliação, essenciais para poder compreender e lidar com alunos que requerem uma atenção e cuidado mais efetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, P. (2011). *Educação e Segregação: Um Estudo sobre o Ensino Técnico em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- ANQEP. (2024). *Agência Nacional de Qualificação e Ensino Profissional*. Obtido de https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html
- Barbosa, B., Melo, A., & al, e. (2019). *Caraterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal*. Obtido de EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo: <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cardim, C. (1999). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardim, J. C. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores*, pp. 21-33. doi:https://issuu.com/belmirorego/docs/livro_olhares_sobre_a_educa___o
- Costa, M. (2014). *Reformas no Ensino Técnico: Modernização e Equidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.* (s.d.). Obtido de <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.* (s.d.). Obtido de <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto-Lei n.º 139 de 2012.* (s.d.). Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf
- Estrela, A., & Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Gamboa, V., & Paixão, M. (2008). O Impacto da experiência de estágio no processo de exploração vacacional em alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário. *INFAD Revista de Psicología ISSN 0214-9877, Psicología de la Educacion*, 2(nº 1), pp. 77-88. Obtido de https://www.academia.edu/105644517/O_Impacto_Da_Experi%C3%Aancia_De_Est%C3%A1gio_No_Processo_De_Explora%C3%A7%C3%A3o_Vocacional_Em_Alunos_Dos_Cursos_Tecnol%C3%B3gicos_e_Profissionais_Do_Ensino_Secund%C3%A1rio
- INE. (2019). Tipificação das Situações de Exclusão em Portugal Continental. *Revista de Estudos Demográficos*, p. 62. Obtido de INE - Instituto Nacional de Estatística: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp%3doc_id_17
- Lopes, S., Mangas, C., Freire, C., & Milhano, S. (2021). Um Olhar sobre os fatores de risco para o abandono escolar no ensino profissional na Região de Leiria. *Liberdade, Equidade e*

Emancipação, Atas do XV Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (pp. 481-489). Lisboa: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.

Marques, R. (2024). *Projeto de Intervenção do Agrupamento 2024/2028*. Obtido de Site Institucional do AEVRSa: https://www.aevrsa.com/uploads_docs/docs_orientadores/PIA_24_28.pdf

Matos, M. G., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses: Estudo nacional da rede europeia HBSC /OMS (1996)*. Lisboa: FMH/PPES.

OCDE. (2023). *Education at a Glance 2023, OCDE Indicators*. OCDE. doi:<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

PORDATA. (2021). *Censos 2021 por concelho: evolução 1960-2021 - VRSA*. Obtido em 10 de maio de 2024, de PORDATA: <https://www.pordata.pt/censos/quadro-resumo-municipios-e-regioes/vila+real+de+santo+antonio-1382>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. (s.d.). Obtido de <https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf>

Sebastião, J. A. (2013). Estratégias de Intervenção Socioeducativa em Contextos Sociais Complexos. *ATAS do VI Encontro do CIED ' I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. Lisboa: CIED.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

4. COFO – DOS SONS ÀS PALAVRAS

Cristina Silveira

cristina-silveira@live.com.pt | Representante AFC do CFAE do Levante Algarvio

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de **Seminário de Projeto**, da pós-graduação em **Inovação Pedagógica e Mudança Educativa** e aborda a importância do domínio da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do estudo teórico de um programa desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas D. José I, em Vila Real de Santo António, **Dos Sons às Palavras – Programa de Estimulação para a Aprendizagem de Leitura e Escrita – CoFo**, que consiste numa aposta deste agrupamento em melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

Enquanto professoras/es deparamo-nos, cada vez mais, com jovens que revelam muitas dificuldades no domínio da leitura e da escrita, base do seu afastamento da aprendizagem da língua materna. Este é, por conseguinte, o ponto de partida para a implementação de um programa que, entendido enquanto opção estratégica do agrupamento, visa atenuar as dificuldades apresentadas. Neste contexto, tentaremos neste pequeno trabalho responder a duas questões: o que torna este projeto uma opção estratégica na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos e se o podemos identificar como um projeto inovador.

Para responder às questões formuladas, foi importante, na nossa perspetiva, o conhecimento pré-existente do contexto em que este agrupamento está inserido e que se consolidou com a realização do trabalho de campo (observação direta), leitura de documentos internos do agrupamento, dos dados obtidos através da avaliação inicial e final dos alunos, bem como a aplicação de um questionário. Por fim, é de se sublinhar igualmente a importância da pesquisa e análise do material teórico recolhido sobre esta temática, direcionadas para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, ou seja, a importância de trabalhar a competência da consciência fonológica para uma aprendizagem da leitura e da escrita, dando, desta forma, resposta às necessidades que as crianças apresentam, além de, simultaneamente,

defender a igualdade de oportunidades e respeitar o princípio da equidade, ideias expressas e defendidas nos normativos em vigor.

No programa implementado pelo agrupamento, participam 319 alunos na totalidade; divididos entre o ensino pré-escolar (159 alunos) e o 1.º ano de escolaridade (160 alunos); contudo, além dos alunos que participaram, direta ou indiretamente, neste estudo, estiveram envolvidas as duas equipas que organizam o trabalho inerente ao desenvolvimento do projeto constituídas por técnicos especializados (terapeuta da fala e psicólogos escolares), educadoras e docentes do 1.º ano de escolaridade - a equipa do ensino pré-escolar é constituída por seis elementos, cinco técnicos especializados e uma docente, a do 1.º ciclo é constituída por três docentes.

Em suma, pretendemos, no fim deste trabalho, confirmar que o **CoFo** é, efetivamente, um projeto estratégico e inovador.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, UMA COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA

“Educação é sobre aprender a tomar melhores decisões.”

Carl Weiman

A escola tem, enquanto instituição, a função de estimular os alunos para a aprendizagem, sendo essa função ainda mais acentuada quando falamos do seu conhecimento linguístico, face à importância que a linguagem tem na forma como se comunica; Sim-Sim (1998) afirma mesmo que “A importância da linguagem não carece de justificação.”; para esta autora “Crescer linguisticamente é adquirir a mestria das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua” (1998:23), o que acontece quando interagimos com os outros.

Mas afinal do que falamos quando falamos de consciência fonológica?

De acordo com a SPTF (2020), consciência fonológica consiste na “Capacidade de identificar, associar, segmentar e manipular a estrutura da linguagem oral.” Na verdade, e apesar da simplicidade destas palavras, a consciência fonológica é de grande importância para o falante de qualquer língua, tendo em conta que se trata de uma capacidade que nos permite analisar a estrutura sonora de uma determinada língua. Esta estrutura, “inerente à aquisição do princípio alfabético e fulcral para o desempenho das competências de leitura e escrita” (Alves, Castro & Correia,

2010:170), consiste na consciência que temos dos sons que fazem parte das palavras que ouvimos e que produzimos enquanto falantes, pelo que, a sua avaliação em contexto escolar, possibilita a eventual identificação de perturbações na linguagem ou, muito simplesmente, permite avaliar o processo de aprendizagem dos nossos alunos. A consciência fonológica é, assim, elemento facilitador na associação de sons com grafemas na leitura da segmentação de palavras na escrita, o que significa que permite avaliar a capacidade do ser humano em refletir e analisar conscientemente a fala em componentes fonológicos (palavra – sílaba – unidades intrassilábicas – fonemas), o que é corroborado por Cysne (2013) que, citando Cielo (2002), refere que a consciência fonológica pode ser entendida como uma competência metalinguística, isto é, “a consciência de que a fala é segmentada em unidades cada vez menores: frases são formadas por palavras, palavras são constituídas por sequências de sons, fonemas estão intimamente associados aos grafemas”. A autora, que refere, ainda que, segundo Moojenet al. (2003), nestas atividades são mobilizadas diferentes aprendizagens que revelam diferentes competências do falante, não só “capacidade de reflexão (reconhecer e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor)”. Neste contexto é legítimo afirmar que o treino da competência da consciência fonológica deve ser precoce e gradual, uma vez que é crucial na aprendizagem inicial da leitura e da escrita (e.g. Lourenço & Martins, 2010; Correia & Gonzalez, 2012; Cysne, 2013), permitindo a cada criança fazer associações e/ou estabelecer relações entre as letras e a sua consciência silábica, facilitando, assim, a sua aprendizagem. Segundo Silva (2004), a facilidade vs. dificuldade na aprendizagem da leitura reside, muitas vezes, nas oportunidades que estas crianças têm em contactar, ou não, com “conhecimentos e conceitos relativos à linguagem escrita, à linguagem oral e relativos ao modo como a primeira transcreve a segunda.” (Silva, 2004:187-188). Daí que, partir de uma história, lengalenga, poema, trava-línguas, audição de uma canção, entre outros, permita criar conjuntos diversificados de exercícios, sob diferentes formas (e.g. jogos sonoros e de palavras), com o intuito de desenvolver, progressivamente, a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em

unidades distintas, a frase em palavras, a palavra em sílabas, a sílaba em fonemas. Estas atividades visam, deste modo, ajudar os alunos a distinguir os sons individuais das palavras e a facilitar a aprendizagem da associação de sons com as letras na leitura e na escrita.

Por conseguinte, uma consciência fonológica, tão desenvolvida quanto possível, é efetivamente promotora do sucesso escolar na leitura e na escrita, melhorando assim os níveis de literacia. Neste sentido, e como resultado do seu estudo, Correia I.S. (2010) propõe que o treino da consciência fonológica seja mais efetivo, pois ao exercitar a consciência fonológica e fonémica evidencia-se “a capacidade que os discentes revelam em perceber e manipular, usando estratégias próprias, os segmentos fónicos da língua” (Correia I.S., 2010:119).

Se consultarmos os documentos orientadores existentes, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), também eles nos dão informação importante, pois verificamos que a consciência fonológica é em ambos referenciada.

Nas OCEPE, a consciência fonológica surge enquanto uma das três dimensões da consciência linguística, uma vez que se vai “desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos.” (OCEPE, 2016:64). Nesse sentido, são apresentadas propostas, dirigidas aos educadores, que implicam “diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes, de modo a facilitar estas aprendizagens.” (OCEPE, 2016:64) e sublinham a sua importância para a aprendizagem da leitura, classificando esta relação como “recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados.” (OCEPE, 2016:64). Daí que possamos identificar, na indicação das aprendizagens a promover por estas profissionais, a tomada de “consciência gradual sobre diferentes seguimentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica)” (OCEPE, 2016:65), e exemplificando atividades de como se

podem avaliar estas aprendizagens: ao identificar o número de sílabas de uma palavra, bem como ao descobrir e referir palavras que acabam ou começam da mesma forma.

Quanto às Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º Ciclo, a consciência fonológica é referenciada em dois domínios, educação literária e gramática, onde, à semelhança do que encontramos nas OCEPE, é apontada como ação estratégia, uma vez que, no final do 1.º ano do 1.º CEB, o aluno deve ser capaz, na educação literária, de reconhecer rimas e outras repetições de sons nos textos ouvidos, tais como poemas e/ou trava-línguas, especificando, para o domínio da gramática, a identificação das diferentes unidades da língua: palavra, sílaba, fonema. Deve, para isso, o professor titular promover diferentes estratégias que envolvam, quer no domínio da educação literária, quer no domínio da gramática, o desenvolver da consciência fonológica e a consciencialização de elementos e estruturas fonológicas como fonemas, sílabas, palavras através da manipulação de palavras fazendo variar os fonemas e sílabas, por construir/reconstruir palavras e por adquirir conhecimento relacionado com o alfabeto e a representação escrita de fonemas.

À vista de tudo quanto foi exposto anteriormente, podemos afirmar que a ação desenvolvida pelo AEDJI está sustentada pela literatura existente, fazendo sentido enquanto estratégia de agrupamento.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, desenvolvemos um pequeno estudo que implicou a realização de pesquisa e estudo teórico, bem como de trabalho de campo, objetivando compreender o processo desenvolvido pelo e no agrupamento.

Todos os dados recolhidos e apresentados, resultam do acompanhamento feito ao projeto, entre janeiro e julho deste ano letivo, iniciado com a observação das reuniões de equipa, em janeiro, e, em simultâneo, contactos regulares com a coordenadora e leitura dos documentos disponibilizados pelo agrupamento. A observação em contexto de aula decorreu no mês de maio, tendo sido feito o acompanhamento em diferentes salas do 1.º ano e do EPE.

Participantes

Neste programa participam 319 alunos na totalidade; 159 alunos do EPE, distribuídos em 7 grupos e 160 alunos, divididos por 8 turmas, a frequentar o 1.º ano de escolaridade. Estiveram igualmente envolvidas as sete educadoras e as oito professoras do 1.º ano de escolaridade, responsáveis por trabalhar com estes alunos.

Relativamente aos alunos do EPE, devemos explicitar que, quando existe a referência à totalidade dos alunos que participam no programa, nos reportamos unicamente aos alunos que são avaliados, logo, apenas são aqui considerados os alunos que tenham concluído os cinco anos até 31 de dezembro deste ano letivo, ou seja, aqueles que vão ingressar no ensino formal e obrigatório; os restantes são integrados nas atividades desenvolvidas, mas nunca avaliados formalmente.

Além dos alunos e docentes que participaram, direta ou indiretamente, neste estudo, estiveram ainda envolvidas as duas equipas que organizam o trabalho inerente ao desenvolvimento do projeto. Estas equipas são constituídas por técnicos especializados (terapeuta da fala e psicólogos escolares), educadoras e docentes do 1.º ano de escolaridade - a equipa responsável pelo ensino pré-escolar é constituída por seis elementos, cinco técnicos especializados e uma docente; a do 1.º ciclo é constituída por três docentes. Devemos ainda salientar que os elementos destas equipas são igualmente os aplicadores do programa e quem desenvolve as atividades em contexto de aula.

Desenho do estudo

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, tendo em conta que, por um lado, foram realizadas várias observações diretas, em contexto de reunião e em contexto de aula, bem como se acedeu a documentação diversa cedida pelo agrupamento (atas de grupo, de articulação e de coordenação, assim como os relatórios do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) relativos a esta ação); por outro, foi aplicado um questionário aos docentes do EPE e do 1.º CEB, a que acrescem os dados obtidos no início do ano letivo, através da avaliação diagnóstica a que se procedeu e onde foram medidos os conhecimentos dos alunos sobre a sua competência fonológica. Os dados obtidos nesta avaliação inicial serão relacionados com os dados obtidos na avaliação concretizada no final do ano letivo.

Instrumentos

Observação direta – Diário de bordo

Reuniões de docentes

A partir da observação de uma reunião de cada uma das duas equipas pedagógicas (EPE e 1.º CEB) e a das atividades desenvolvidas em contexto de aula foram recolhidos dados, registados no diário de bordo preparado para o efeito, cuja análise contribuiu para o cruzamento de informação com a pesquisa teórica, possibilitando uma reflexão sobre o programa desenvolvido e a estratégia definida pelo agrupamento. Para a recolha de informação utilizaram-se os seguintes indicadores: planificação/sequência das atividades; organização das tarefas/atividades a desenvolver; elaboração de materiais; articulação dos elementos da equipa e sala de aula – atividades e alunos.

Contexto de sala de aula

Em contexto de aprendizagem, foram observados quatro grupos do EPE e dois do 1.º ano de escolaridade, tendo sido realizadas dez observações, na totalidade, em contexto de aula.

Os dados recolhidos ficaram registados no diário de bordo preparado para o efeito, tendo a informação agregada aos seguintes indicadores: unidades trabalhadas – palavra, sílaba, unidade Intrassilábica, fonema; metodologias aplicadas (atividades, estratégias, recursos) e práticas avaliativas.

Atas e relatórios

A partir da leitura de atas e relatórios que reportam diretamente à Ação 1, “Dos sons às palavras”, de forma a identificar alguns aspetos que nos permitissem ajudar a responder à questão principal, pelo que tentámos recolher toda a informação registada, tendo em conta os seguintes indicadores: progresso das aprendizagens; benefícios da medida; resultados; continuidade da medida e trabalho colaborativo.

Questionário

O questionário desenvolvido (Anexo II – link: <https://forms.gle/mERhL4ggCyqEKM2m8>) foi dirigido aos educadores/as e docentes do 1.º Ciclo, tendo como objetivo compreender o impacto que o **Programa de Estimulação para a Aprendizagem da Leitura e Escrita, “Dos sons às palavras” - CoFo**, está a ter no desenvolvimento da competência leitora dos alunos do EPE e do 1.º CEB. Está, por isso, dividido em cinco secções pelas quais estão distribuídas vinte e cinco questões. As secções contemplam: uma pequena introdução ao questionário com algumas explicações sobre o mesmo,

seguindo-se um pedido de autorização relativo ao tratamento dos dados recolhidos, ao abrigo da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), posteriormente, a terceira secção está destinada à obtenção de alguns dados pessoais, a que se segue está destinada à consecução do programa e, a última secção estende-se ao envolvimento da família neste programa.

Para compreender o impacto do projeto, do questionário fazem parte questões de diferentes tipologias (escolha múltipla, caixas de verificação, questões abertas) formuladas com o intuito de obter uma perceção da qualidade do projeto, da sua eficácia e eficiência.

Bateria de provas de consciência fonológica

Por último, há ainda que referir a bateria de provas de consciência fonológica ([Anexo IV Trab - UC Seminário.docx](#)) utilizada pelas duas equipas para avaliar o conhecimento das crianças. Esta bateria é constituída por oito provas, elaboradas por profissionais do AEDJI, e visa a avaliação das crianças, no início (avaliação diagnóstica do grupo) e no final do ano letivo (avaliação final do grupo).

No EPE apenas são utilizadas sete das oito provas criadas: capacidade de identificação de rimas, segmentação silábica, sílaba em posição inicial de palavra, supressão da sílaba inicial, reconstrução silábica, aliteraões e reconstrução fonémica.

No 1.º ano de escolaridade, as crianças realizam as oito provas que incidem na capacidade de identificação de rimas, segmentação silábica, sílaba em posição inicial de palavra, supressão da sílaba inicial, reconstrução silábica, segmentação fonémica, aliteraões e reconstrução fonémica.

Cada prova é constituída por 5 itens, estando a avaliação desta bateria fonológica feita para se obter a totalidade de 40 pontos, em que cada resposta vale 1 ponto.

"DOS SONS ÀS PALAVRAS" – PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Se queremos tornar a escola mais eficaz, devemos opor-nos aos problemas com continuidade e paciência, renunciar aos efeitos imediatos e ao pensamento mágico, compreender que a reforma da escola não é uma guerra-relâmpago, mas uma longa caminhada.

Philippe Perrenoud

Com a publicação do quadro normativo em vigor, a educação em Portugal tem assistido à possibilidade de percorrer e optar por novos caminhos, se bem que ainda algo incertos, de atuação nas escolas. Nas opções que cada escola faz, existe uma tentativa de encontrar soluções para dar resposta aos desafios que lhe são colocados diariamente, para construir aquilo a que Frederico Mayor⁵ apelidou de “futuro viável”. Nesse sentido, a escola tenta reinventar-se, explorando novas vias que contribuam para a construção de melhores aprendizagens e melhores indivíduos, cumprindo os pressupostos que lhe são pedidos. É preciso que cada escola defina o seu caminho e que origine por si mesma, de forma reflexiva e concertada, uma mudança que, mantendo a sua essência e a sua identidade, lhe permita evoluir, lhe permita fazer a sua “metamorfose” (Cabral & Alves, 2018).

Contextualização

Composto por quatro estabelecimentos de ensino e com o total de 1520 alunos, dos quais quase duas centenas são de nacionalidade estrangeira⁶, do Pré-Escolar ao 3.º ciclo do ensino básico (CEB), o AEDJI integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde setembro de 2012.

Tendo como pretensão afirmar-se enquanto organização inclusiva, reflexiva e aberta à comunidade, este agrupamento aposta na sua capacidade de contribuir para a formação integral dos seus alunos, para que sejam cidadãos ativos e conscientes dos seus direitos e deveres, objetivando, claramente, a qualidade da educação e do ensino, através do lema: “Educar, integrar e formar para a cidadania” (PEA, p.9).

Situado no concelho de Vila Real de Santo António, contexto socioeconómico e cultural bastante desfavorecido, com uma fraca diversidade da atividade económica que se traduz numa reduzida capacidade de inovação e adaptabilidade do meio empresarial, tem uma população estudantil oriunda, em grande parte, de famílias carenciadas, residentes em bairros sociais, donde resultam problemas sociais graves (desemprego, emprego precário, fraca qualificação profissional, analfabetismo, abandono precoce da escola,...).

⁵Prefácio do Diretor Geral da Unesco à obra de Edgar Morin, *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. (2023).

⁶Existem alunos de 26 nacionalidades diferentes no agrupamento.

Atualmente na 4.^a geração, ser uma escola TEIP continua a ser, essencialmente, estabelecer um compromisso com o Ministério da Educação (ME), via Direção Geral de Educação (DGE), mas principalmente com a comunidade. Este comprometimento da escola fica plasmado em cada plano plurianual de melhoria (PPM) elaborado pelo agrupamento, que assenta em ações estrategicamente desenhadas, no intuito de promover o sucesso das suas áreas mais frágeis, com indicação de objetivos, metas e indicadores bem definidos, enquadradas nos três eixos de intervenção⁷ do programa TEIP.

Enquadrado no Eixo 2, Gestão Curricular, do programa TEIP, "**Dos Sons às Palavras**" – **Programa de Estimulação para a Aprendizagem de Leitura e Escrita** ou **CoFo**, conforme normalmente é apelidado, consiste numa aposta do AEDJI em melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Este programa está desenhado para agir estrategicamente nos primeiros anos de escolaridade, tendo sido implementado no EPE e no 1.^o ano de escolaridade. Na verdade, é nas crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 8 anos, que existe o maior desenvolvimento da competência de consciência fonológica. Deve, por isso, ser o treino precoce e gradual, através de atividades adaptadas às OCEPE/AE, tendo em conta o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças processo de aprendizagem quer da leitura, quer da escrita (Correia & Gonzalez, 2012; Alves D., 2022).

“Dos sons às palavras”, um programa estratégico

Implementado no AEDJI desde 2019/20, este programa de consciência fonológica partiu da iniciativa de três elementos afetos ao agrupamento, uma professora do 1.^oCEB, uma psicóloga escolar, e uma terapeuta da fala que, após análise dos resultados escolares, se aperceberam de que os problemas de leitura e escrita manifestados pelos alunos no 1.^oCEB, se mantinham e/ou agudizavam nos anos de escolaridade subsequentes. Para estas profissionais, os dados trabalhados permitiam que concluíssem ser uma situação merecedora de atenção, pois sempre que a aprendizagem da leitura e da escrita fica comprometida nos anos iniciais põe em causa a progressão das aprendizagens (Alves D., 2022). Pareceu-lhes, então, que trabalhar a

⁷Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas; Gestão Curricular; Parcerias e Comunidade.

competência da consciência fonológica seria pertinente e, conseqüentemente, um caminho a percorrer no sentido da prevenção e não da remediação, com o intuito de habilitar as crianças das competências (meta)fonológicas, através de intervenções que, implementadas em contexto educacional, se têm revelado eficazes a combater algumas das dificuldades demonstradas na leitura e na escrita (Alves D., 2022). Enquadrou, por conseguinte, esta equipa, a sua atuação no EPE e no 1.ºCEB, anos importantes para a progressão e evolução destas crianças, visto que o insucesso que decorre das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita não é facilmente recuperado nas aprendizagens seguintes, sendo imperativo retomar “conceitos, processos e estratégias que as crianças vão desenvolvendo ao longo do seu percurso até à alfabetização” (Silva, 2004:107).

A este desafio, estas três profissionais responderam com uma intervenção no âmbito da consciência fonológica, tendo existido uma primeira abordagem orientada e aplicada pela terapeuta da fala, a título experimental e em contexto de aula, junto de uma turma com sérias dificuldades na aprendizagem da leitura, isto é, analisaram os pressupostos de uma teoria que, segundo Pacheco (2019) “problematiza não só a aprendizagem, mas também o conhecimento.”

Analisados os resultados, após esta primeira aproximação, elaboraram o desenho do programa de intervenção a aplicar que visava, por um lado, a melhoria da aquisição da leitura e da escrita e, por outro, contrariar o aumento dos resultados menos positivos. Criados, preparados e testados os instrumentos, houve uma primeira aplicação em aula, do guião de aplicação, desenhado dentro das áreas do programa de consciência fonológica, e do tempo adequado à sua aplicação, para efeitos de testagem. Os instrumentos foram aplicados várias vezes a fim de detetar a existência de fragilidades, procedendo a diferentes remodelações dos documentos até encontrar a versão final atualmente aplicada.

Deste programa, identificado como **Ação 1**, no **Eixo 2. Gestão Curricular**, na Adenda ao PPM – 2023/24, constam como objetivos específicos da ação: favorecer a discriminação auditiva dos sons da fala; promover a consciência fonémica e silábica, tal como a consciência de palavras e frases; sensibilizar os alunos para a aprendizagem da

linguagem escrita; desenvolver uma ação de formação sobre consciência fonológica para educadores e professores, assim como desenvolver uma ação informativa para pais/encarregados de educação.

Tendo sido o **CoFo** implementado enquanto medida de prevenção face ao insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, houve necessidade de um reforço do oral, através de exercícios práticos que permitem a consolidação da consciência fonológica até à alfabetização, apostando-se na estimulação das competências metalinguísticas das crianças no processo de aquisição da leitura e escrita. Trata-se, afinal, de um trabalho sistematizado e intensivo de treino desta competência metalinguística, pelo que, além da natureza dos exercícios desenvolvidos, a sistematicidade e a continuidade da aplicação deste programa constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da escrita. A criança, ao desenvolver de forma adequada a oralidade, terá mais probabilidades de sucesso educativo, já que a oralidade é uma componente importante para a sua formação, quer a nível da interpretação e análise do texto escrito, quer na forma como comunica e interage com os outros.

A partir da observação em contexto de aula, as crianças realizam diferentes exercícios que, adaptados às OCEPE/AE são, geralmente, lúdicas, recorrendo a dinâmicas diferenciadas e incluindo várias tarefas de consciência fonológica. Ao estimular a consciência fonológica pretende-se, segundo Alves D. (2022:250), “estabilizar o conhecimento em representações fonológicas”, isto é, concretizar as unidades a trabalhar: o retângulo é representativo da palavra, o círculo da sílaba e o triângulo do fonema.

Para as crianças do EPE do AEDJI, todavia, e de uma forma mais acessível, estas representações proporcionam uma experiência sensorial (visual e sonora) através da cor e da imagem ligada a uma realidade conhecida e próxima: o comboio (identificado com a frase) é composto por carruagens (palavra), janelas (sílaba), e pessoas (fonema) que se sentam à janela.

Através da observação em contexto de aula, conseguimos identificar nas crianças do EPE perfeita distinção entre palavra, sílaba e o número de sílabas de cada palavra (Exemplo 1),

Exemplo 1

P01 – Três... É mesmo, três, são três. E como é que se chama? São três bolinhas... bolinhas correspondem a quê? Bolinhas...

Criança – Sílabas

P01 – Sílabas, muito bem! Três sílabas, obrigado, muito bem... três sílabas.

Portanto, esta palavra, “tapete”, tem, neste caso...

Criança – Três sílabas.

(...)

P01 – Muito bem... querem bater “tapete”? Então vamos lá bater, vá!

Crianças – Ta (palma) – pe (palma) – te (palma). Três!

P01 - Está certo, então não está? Vamos contar as bolinhas... uma, duas, três... são as nossas bolinhas lá do comboio, não é? São as sílabas.

(aula de um grupo do EPE - 03.mai.2024)

tal como conseguimos perceber que as crianças do 1.º ano, através dos Exemplos 2 e 3, identificam o som que estão a trabalhar, identificando a sua posição no início, no meio ou no fim de cada palavra.

Exemplo 2

AR01 – e estávamos a ver palavras com o som [k]... estas duas, no início...

começam com [k]... [k]...

Criança – [k], [k], [k]...

AR01 – Casa... carro... mais com [k] no início...

Criança – Quadro...

AR01 – [k] ... outra, mais difícil... [g]... guerreiro... então, é com [k] ou com [g]?

Crianças – [g]

AR01 – [g], boa!

(1C-GR6 - 09.mai.2024)

Exemplo 3

AR01 – Tijolo... quero ouvir as sílabas... que sílaba é essa, M.?

M – Ti-jo-lo

AR01 – E onde é que está o som do “jatinho”? Está na primeira, F.?

F – Está... na segunda.

(1C-GR6 - 09.mai.2024)

De salientar que os exemplos transcritos surgiram a partir das observações realizadas em contexto de aprendizagem. Destas observações, registamos o ambiente tranquilo e descontraído entre todas as crianças presentes, o docente titular e os aplicadores do programa.

Os dados foram registados, conforme afirmado anteriormente, de acordo com os seguintes indicadores: unidades trabalhadas – palavra, sílaba, unidade Intrassilábica, fonema, metodologias aplicadas (atividades, estratégias, recursos) e práticas avaliativas.

Todas as sessões observadas, sem exceção, iniciaram por recorrer à “caixinha da memória” relembrando o trabalho efetuado na sessão anterior, referindo, posteriormente, as atividades a desenvolver nesse dia, isto é, os sons que iriam ser trabalhados. Dado que no momento das observações a maioria dos grupos já se encontrava a trabalhar o fonema, as atividades incidiram em sons, tendo a equipa definido, em articulação com as educadoras e as professoras do 1.º ano, trabalhar os “pares mínimos” que consistem em indicar pares de palavras que diferem entre si apenas por um som (e.g. tia / dia; cola / gola).

No EPE, o trabalho desenvolvido com as crianças partiu sempre de uma história, fosse lida no início da sessão ou e uma que fora lida anteriormente, para trabalhar a sílaba (divisão silábica e número de sílabas). Já para trabalhar “pares mínimos” a estratégia utilizada foi desenvolvida a partir, sobretudo, de jogos, mas também de imagens, aliadas, por vezes, a histórias.

No 1.ºCEB, as observações incidiram nas sessões em que as crianças trabalharam os “pares mínimos”, mas também a segmentação silábica, a supressão da sílaba inicial e a reconstrução silábica.

Relativamente à monitorização e avaliação, devemos salientar que acontece sempre que são desenvolvidas atividades dentro do programa, recorrendo aplicadores e docentes ao feedback imediato, enquanto garante de uma avaliação formativa com impacto nas aprendizagens dos alunos, centrado na criança, ajudando-a, por um lado, a autorregular as suas aprendizagens e, por outro, ajudando a reformular estratégias e atividades, ajustando-as ao grupo e às suas necessidades (Machado, 2019). Neste caso concreto, há a salientar que a equipa apenas realiza dois momentos de avaliação para efeitos classificatórios, um inicial (início da aplicação do programa e coincidente com o início do ano letivo), sendo o segundo realizado no final do ano, momento em que os resultados obtidos são comparados e é analisada a evolução de cada aluno. Devemos, ainda, sublinhar que esta correlação é feita porque é aplicado o mesmo instrumento de recolha de informação.

Uma das características deste projeto é, justamente, o cuidado que esta equipa tem com as avaliações a que procede.

A avaliação inicial consiste numa avaliação diagnóstica, cujo objetivo é auxiliar, por um lado, a proceder à caracterização do perfil (meta)fonológico do grupo, a fim de se atuar em conformidade, ou seja, é essencial para conhecer o desempenho de cada uma, e de todas, as crianças bem como as suas competências metalinguísticas naquele momento; e, por outro, ajudar na organização do trabalho a desenvolver pela equipa.

Concretizando, quando a criança obtém 20 pontos (ou abaixo desse valor) significa que se deve prestar uma maior atenção no processo de aprendizagem, o que implica maior atenção no acompanhamento do seu desempenho. Devemos salientar que esta avaliação não é dada a conhecer às educadoras/professoras, uma vez que, no entender da equipa, não devem ser criadas quaisquer expectativas por parte dos professores titulares face ao desenvolvimento e evolução de cada criança; também, por sua vez, não é dada a conhecer aos pais e EE, pois não é uma avaliação psicológica para constar no processo do aluno. Assim, esta bateria fonológica é muito simplesmente um instrumento de trabalho para recolha de informação sobre a existência de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura.

A avaliação final é realizada no final da aplicação do programa e, nesse momento, todas as avaliações são dadas a conhecer ao docente titular.

Embora as avaliações não estejam concluídas em todos os grupos/turmas, foram recolhidos os dados possíveis, no momento, junto das equipas, a fim de compreender e estabelecer uma relação entre os conhecimentos das crianças no início do ano letivo e os resultados alcançados no final do ano letivo. Devemos, no entanto, referir que apenas foram tidos em conta as avaliações cujos alunos participaram nos dois momentos de avaliação.

Importa, ainda referir que, a nível do EPE, da totalidade das salas envolvidas no **CoFo**, apenas conseguimos obter os dados relativos a 51 crianças; já do 1.º ano de escolaridade obtivemos os resultados de 104 crianças. Encarámo-las, no entanto, como representativas do trabalho desenvolvido por estes profissionais, verificando-se uma significativa melhoria, no processo de aprendizagem destas crianças, nos dois anos de escolaridade.

No EPE, houve uma melhoria acentuada das aprendizagens, uma vez que se verifica uma incrementação de, sensivelmente, 8 pontos percentuais em 4 grupos. Contudo, e apesar de todos os grupos apresentarem evolução no processo de aprendizagem, não podemos deixar de assinalar o facto de, em algumas provas individuais, se perceberem algum retrocesso. Este facto, de acordo com a equipa responsável, deve-se exclusivamente a questões comportamentais e emocionais de crianças já devidamente identificadas e mesmo sinalizadas. Este fator é claramente preditor de uma grande instabilidade no grupo em que se encontram e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem.

Relativamente ao 1.º ano de escolaridade, foi possível obter, à data, os resultados de 6 turmas, cuja avaliação nos permite verificar a existência de uma melhoria em todas as provas realizadas, confirmando que a maior incrementação surge nas provas correspondentes às aliterações e à reconstrução fonémica.

De acordo com os resultados apresentados, onde se identifica uma melhoria acima dos 4 pontos percentuais em todas as turmas avaliadas, o balanço de todo o trabalho realizado é bastante positivo, tendo a meta inscrita no PPM sido conseguida (90% dos

alunos obtêm resultados positivos na avaliação informal das competências linguísticas).

Pensando ser importante conhecer o impacto desta medida, junto dos educadores e docentes sobre a implementação do **CoFo**, foi elaborado um questionário (Anexo II), enviado a todos quantos integram o EPE e 1.ºCEB. Do universo de 10 educadoras e 32 professores do 1.º CEB, apenas obtivemos 9 respostas e, pese embora todos possuam mais de 20 anos de serviço, esta não se pode considerar uma amostra fiável.

Contudo, lendo as respostas obtidas (link:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/11bbarrHV6_vjaylzs0_QCTs_Wk32TyQlamWqam03va0/edit?usp=sharing), é inevitável destacar algumas das respostas dadas e que refletem a aposta na implementação do programa **CoFo**, razão pela qual as transcrevemos abaixo.

“As maiores dificuldades demonstradas pelos alunos na aquisição da leitura e da escrita incidem na articulação das palavras e no vocabulário pobre para a idade”

“É consensual que as crianças que usufruem deste programa conseguem, na sua maioria e com maior facilidade, resolver o problema da correspondência entre a totalidade da palavra e as suas partes constituintes, tal como conseguem com maior facilidade perceberem que a escrita codifica unidades do oral”

“No entender destes docentes, este programa permite um melhor desenvolvimento na leitura, prevenindo algumas dificuldades, melhor desenvolvimento na escrita/ortografia, melhor compreensão e estímulo na expressão oral, melhora a aquisição de vocabulário e estimula a criatividade das crianças”

“Relativamente ao envolvimento dos pais/encarregados de educação, a resposta é diversa, mas podemos afirmar que não existe um envolvimento e articulação entre o que se trabalha em contexto de aula e em contexto familiar, apenas surgem indicações do que os pais poderão fazer para estimular os seus educandos.”

Estes dados vão ao encontro da informação recolhida a partir da leitura realizada e que incidiu nas atas de coordenação de ano (1.º ano), nas atas de articulação vertical

(EPE/1.º ano de escolaridade) e relatórios da Ação 1, no âmbito da monitorização e avaliação do programa TEIP.

A recolha da informação foi registada numa tabela para o efeito, tendo por base os indicadores anteriormente elencados e que mais vezes são mencionados: progresso das aprendizagens, benefícios da medida, resultados, continuidade da medida e o trabalho colaborativo.

Vejamos algumas dessas declarações:

“A avaliação e a monitorização da aplicação do programa, que consta do Plano Plurianual de Melhoria, mostra não só a evolução dos alunos como dá pistas para planificar a intervenção de forma estruturada no próximo ano letivo para alunos que não atingem os valores esperados.

(...)

Os técnicos realçaram o trabalho das educadoras dando seguimento às estratégias implementadas em sala de aula e o trabalho colaborativo, realçaram ainda que os resultados apontam para progressos muito significativos,

(...)

As educadoras valorizaram muito positivamente o programa e destacaram: os resultados obtidos, a evolução dos grupos, a importância da valorização da parte oral e da fonética nestas faixas etárias, as estratégias utilizadas, o facto de permitir detetar mais cedo dificuldades nas áreas da linguagem. Realçaram ainda a importância de começar com o grupo todo e depois fazer um trabalho mais individualizado com os que vão para o 1.º ano.

(...)

Ao nível do primeiro ano de escolaridade o feedback também é muito positivo, foi destacado pelos docentes titulares de turma que é um programa estruturante muito importante, aliciante para os alunos, com atividades muito bem estruturadas e cujos resultados e evolução dos alunos foi notório, pelo que deve ter continuidade.

(2020/21, reunião de Articulação Curricular realizada a 9 de julho, entre educadoras, TT/1.º ano e técnicos)

"Motivar para a aquisição do mecanismo do processo de leitura/ escrita; resolução de problemas ao nível da discriminação auditiva e da percepção sensorial; enriquecedora em termos de aquisição de vocabulário diversificado, já que a maioria dos alunos revela pouca diversidade linguística; desenvolvimento da capacidade de abstração para construir e usar novos vocábulos; melhorar a memória auditiva e visual; Desenvolvimento da capacidade e motivação para a leitura."

(2019/20, Professora AT/TT 1G)

"Esta turma teve menos dificuldade com a noção de palavra, frase, e sílaba que outras com que já trabalhei. Os alunos são capazes de estruturar frases mais complexas e copiam com mais facilidade, não colam todas as palavras como era habitual outros anos.

O grande impacto do projeto é que neste momento todos os alunos estão a trabalhar os mesmos conteúdos, ainda que em níveis diferentes."

(2019/20, Professora RM/ TT1A)

"Os resultados obtidos foram muito positivos e notória a evolução dos alunos. Todos os professores desta coordenação referiram que este programa é de elevada importância, constituindo um contributo muito significativo para o desenvolvimento da oralidade e aprendizagem da leitura e da escrita."

(2020/21, reunião de coordenação do 1.º ano, realizada a 16 de julho)

"O programa de consciência fonológica funciona como medida de prevenção no insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e é de extrema importância que a par do reforço da prática sobre o oral, tanto a nível da percepção da fala como na sua produção, se pondere a natureza dos exercícios desenvolvidos, pois a sistematicidade e a constância constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade.

A criança ao desenvolver de forma adequada a oralidade, terá mais probabilidades de sucesso educativo, já que a oralidade é uma componente

importante para a sua formação, quer a nível da interpretação e análise do texto escrito, quer na forma como comunica e interage com os outros.

(...)

Foi importante realizar, junto das crianças, um trabalho sistematizado e intensivo de treino desta competência metalinguística, pois uma consciência fonológica, tão desenvolvida quanto possível, é promotora do sucesso escolar na leitura e na escrita, melhorando assim os níveis de literacia.

De destacar a formação realizada para um grupo de professores e educadores de Angola.”

(2022/23, Relatório Final - TEIP)

Podemos, então, inferir que os resultados apresentados não só vão ao encontro das afirmações feitas pelos docentes como corroboram os restantes dados obtidos.

“Dos sons às palavras” um projeto inovador?

Para o desenvolvimento deste projeto, a nível do agrupamento, é necessário dizer que têm concorrido vários esforços e confluído vários interesses. Se bem que apoiados pelas políticas educativas – Decreto-Lei n.º54/2018 e Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho, bem como pelo Despacho normativo n.º20/2012 de 3 de outubro que regulamenta o programa TEIP – foi, também, necessário que, além das profissionais que o pensaram fruto das suas reflexões e crenças, a escola, leia-se “lideranças”, apostasse na sua implementação, providenciando as condições necessárias ao seu funcionamento, alterando, nomeadamente, a sua organização interna (horários, grupos de trabalho, deslocações entre escolas, ...).

Se aproximarmos as linhas que regem a organização e atuação do AEDJI ao Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica proposto por Cabral & Alves (2018), podemos afirmar a integração desta ação no PPM é, igualmente, um compromisso estabelecido, não apenas entre AE/ME-DGE, mas também com os alunos e a comunidade, pois é uma prática centrada nos alunos e orientada, claramente, para a melhoria da qualidade das aprendizagens de todos, sustentada “em pensamento estratégico.” (Cabral & Alves, 2018:15), bem como na sua monitorização e avaliação anual.

“Dos sons às palavras” não se limita a ser um programa direcionado e centrado nos alunos com o objetivo de melhorar a qualidade das suas aprendizagens; tem influenciado, também, a dinâmica de trabalho entre educadoras, docentes do 1.ºCEB e técnicos especializados, promovendo a partilha de responsabilidades, experiências/ideias, incentivando a reflexão conjunta assim como o trabalho colaborativo e de articulação entre os diferentes intervenientes, sejam as equipas educativas (EPE e 1.º ano de escolaridade) que estão diretamente ligadas à implementação e organização (tempos, espaços, recursos) do projeto, sejam os docentes titulares dos grupos e turmas envolvidos.

Segundo estas duas equipas, o programa de consciência fonológica funciona como medida de prevenção no insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e é de extrema importância (tal como afirmam os docentes nas atas ou nos poucos questionários que rececionámos) que a par do reforço da prática sobre o oral, tanto a nível da perceção da fala como na sua produção, se pondere a natureza dos exercícios desenvolvidos, pois a sistematicidade e a constância constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade. No âmbito deste projeto, tem sido desenvolvido com os alunos um conjunto diversificado de exercícios, sob a forma de jogos sonoros e de palavras, que pretende desenvolver, de forma progressiva, a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, a frase em palavras, a palavra em sílabas, a sílaba em fonemas.

Das reuniões de trabalho em que conseguimos estar presentes, pudemos observar a dinâmica dos dois grupos, EPE (6 elementos, 5 técnicos especializados e 1 docente) e 1.º CEB (3 docentes). Nestas reuniões, as equipas verificam, primeiramente, o cumprimento, ou não, do programa, de acordo com o que estava previsto, acertam conteúdos a trabalhar, as estratégias pedagógicas a desenvolver e os recursos materiais a utilizar e aplicar com cada um dos grupos. Nestes encontros, preferencialmente semanais, as equipas fazem um balanço das sessões realizadas, registam o que fizeram no período que antecedeu a reunião e o que vão/tencionam aplicar, apresentando uma pequena súmula do trabalho realizado. Organizam as tarefas/atividades a desenvolver, discutem a construção de materiais e/ou refletem sobre a sua aplicação, articulam

entre si todo o trabalho a desenvolver em contexto de aula, esclarecendo dúvidas e apresentando sugestões.

A construção dos materiais a aplicar, em contexto de aula no âmbito do projeto, é outro ponto importante na dinâmica desenvolvida por estas equipas. Embora não sejam todos os elementos a criá-los, é em conjunto que definem **quando, como e quem** os utiliza. Atitudes como esta não só demonstram o envolvimento de todos no trabalho que desenvolvem como revelam um grande compromisso com o projeto e o respeito pelo trabalho de todos, funcionando como uma comunidade de aprendizagem profissional, quer pelo que aprendem uns com os outros (formação interna e autoformação), quer pelo entendimento que fazem – agindo em conformidade – do que é bem-comum, alinhados com o lema do seu PEA.

Por último, e não menos importante, devemos salientar a importância que é dada à monitorização e avaliação que é parte integrante deste projeto. Na verdade, o facto de ser uma ação inserida no TEIP permite justamente que se vá monitorizando a ação e analisando resultados, facilitando a sua reorganização ou mesmo o repensar a sua operacionalização, logo, uma avaliação contextualizada face à organização e ao meio envolvente.

Não poderíamos finalizar sem nos referirmos ao Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (CNE, 2023), mais especificamente à dimensão B, focalizada numa orientação local e sistémica. Entendemos que, dado o cariz do projeto aqui apresentado, o **CoFo** se enquadra no conceito de inovação pedagógica, uma vez que, além de estar articulado com as políticas nacionais e de agregar todos os alunos do EPE e do 1.º ano, é um projeto local, cuja prática envolve membros da comunidade escolar, quer a nível da participação, quer a nível da avaliação. A isto acresce o facto de ter promovido o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos especializados bem como facilitou a partilha e a reflexão, ajudando-os a ultrapassar algumas das condicionantes que têm dificultado o trabalho destas equipas, conforme referimos anteriormente. Ao longo deste trabalho fomos descrevendo como tem sido organizado o trabalho inerente à consecução deste projeto que, implementado desde 2019/20, se tem consolidado ao longo deste período e que, embora ainda não tenham atingido todos os

objetivos e metas expressos no PPM, esta ação é, além de estratégica, inovadora (contextualizada, coerente e lógica) face a todas as alterações produzidas, quer nos modos de trabalho docente, quer nas práticas desenvolvidas junto dos alunos, mostrando que a flexibilidade curricular é possível e que a alteração de práticas só depende de nós.

Afinal, não mudamos por decreto nem apenas porque sim!

CONCLUSÃO

Nenhuma tendência é um destino.

Unesco, 2022

As escolas TEIP, situadas “em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social⁸”, têm como objetivo melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, prevenir e reduzir o abandono escolar, o absentismo e a indisciplina, razão pela qual as escolas têm de entregar uma proposta de Plano de Melhoria, que engloba ações específicas, direcionadas a situações específicas, vividas naquele contexto específico.

Para estes agrupamentos e comunidades educativas, os objetivos estratégicos que orientam a sua ação na promoção de uma educação que atenua as condições desfavoráveis a nível económico, cultural e linguístico destas crianças em risco de exclusão social e escolar são claros, pelo que faz sentido que se desenvolva um programa que seja “um dispositivo de luta contra a exclusão social” (Costa & Almeida (coord.), 2022:24), desenvolvendo condições e ações que se centrem na promoção do sucesso de todos os alunos, na defesa dos princípios de igualdade de oportunidades para todos e que, em termos pedagógicos, aposte na autonomia e flexibilidade curricular.

O AEDJI é um destes agrupamentos.

Um agrupamento que tenta crescer e transformar-se, apostando no trabalho de professores, técnicos e operacionais, sabendo, de antemão, o quão precioso é o reconhecimento e a valorização de todos e que o mais importante são, efetivamente, as pessoas, porque essas fazem a diferença, principalmente para os alunos. E

⁸<https://www.dge.mec.pt/teip> [consultado a 14/07/2024]

pensamos que o CoFo nos tem mostrado isso; aceitar que os fatores sociais influenciam a aquisição da linguagem e a interação verbal das crianças é reconhecer que ambientes diferentes geram aprendizagens diferentes, logo, reconhecer estas diferenças implica também respeitá-las e dar a todos as oportunidades de que precisam, visto que “no respeito pelas crianças e pela sua individualidade leva a um melhor ambiente de ensino, logo a um desenvolvimento favorável e harmonioso” (Teixeira, 2012:25).

Ao longo do nosso trabalho tivemos presentes duas questões para as quais tentámos encontrar resposta: porque seria este projeto uma opção estratégica na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos e se poderia ser identificado como um projeto inovador.

No que à primeira questão diz respeito, julgamos que a resposta ficou clara; o CoFo, enquanto “programa de estimulação para a aprendizagem da leitura e da escrita”, foi sustentado pela literatura existente, mas não só; este projeto foi, sobretudo, um projeto pensado, refletido e discutido nas bases, sendo, posteriormente, desenhado e testado para ser aplicado em contexto de aula, contribuindo, por sua vez, para a prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste contexto é, também um projeto de compromisso, compromisso com a melhoria da qualidade das aprendizagens das nossas crianças e compromisso com a comunidade escolar, por parte das equipas envolvidas bem como das lideranças que, reconhecendo os problemas existentes, apoiam os projetos que, pensados pelos seus docentes e técnicos, são potenciadores de mudança de práticas dentro da organização.

Devemos, no entanto, sublinhar que, independentemente do que atrás referimos, também em VRSA existem contratempos e dificuldades. Referimo-nos aos recursos humanos que são poucos, embora dedicados, tendo em conta, por exemplo, a falta de profissionais especializados, tal como se pode ler e tivemos oportunidade de confirmar:

“A falta de técnicos tem sido um entrave para conseguir assegurar as sessões nas várias turmas, com a periodicidade prevista e desejável.”

(2023/24, reunião de articulação curricular do 1.º ano, realizada a 6 de março)

Este trabalho consiste, assim, numa forma de também enaltecer o trabalho desenvolvido por professores e técnicos, face aos objetivos delineados e às dificuldades que tentaram ultrapassar, pensando sempre em prol dos nossos alunos. É no seguimento da afirmação anterior que abordamos a segunda questão colocada: se é um projeto inovador à qual pensamos ter respondido no capítulo anterior. Este projeto promove a exploração do universo dos sons, ajudando as crianças a organizar e compreender os estímulos sonoros que recebem no seu dia a dia. Para isso, são desenvolvidas atividades de carácter lúdico, que contribuem para o desenvolvimento das conceções ligadas à funcionalidade da linguagem escrita e para o desenvolvimento da consciência fonológica. Em si, esta afirmação nada tem de inovador, mas o facto destes profissionais terem assumido “uma responsabilidade coletiva e partilhada pelas aprendizagens de todos os alunos” (Cabral & Alves, 2018:13), tomando a iniciativa de construir e executar um projeto que, visando a melhoria das aprendizagens dos alunos, alterou igualmente a dinâmica do trabalho colaborativo dos professores, promoveu a reorganização dos tempos e dos espaços da aula e, principalmente, apostou na formação e na autoformação de todos quantos se têm envolvido no projeto, podemos afirmar que é efetivamente um projeto inovador. Antes de finalizarmos, nunca é demais repetir que o trabalho numa escola, por muito bom que seja e por muito bem que tudo corra, nunca termina; ainda há muito trabalho a desenvolver neste agrupamento, tal como ainda há muito para refletir e também para aprender.

Um projeto estratégico e inovador é um bom princípio e um bom exemplo para toda a comunidade, um projeto consolidado e que dinamiza práticas que promovem a aprendizagem é inspirador, só não pode ser o único, nem pode ficar confinado a um núcleo acessível unicamente aos profissionais que estão envolvidos, o que torna necessária a sua dinamização, não enquanto projeto, mas enquanto prática preconizadora da mudança que se pretende e que se defende para o agrupamento.

Referências

- Alves, D. (2022). Modelos teóricos aplicados à avaliação e intervenção em consciência fonológica. Em M. Freitas, M. Lousada, & D. Alves, *Linguística clínica: Modelos, avaliação e intervenção* (pp. 235-264). Berlin: Berlin: Language Science Press. doi:10.5281/zenodo. 7233231
- Alves, D., Castro, A., & Correia, S. (2010). Consciência Fonológica: dados sobre consciência fonémica, intrassilábica e silábica. (F. S. A. Maria Brito, Ed.) *Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da APL*, pp. 169-184. Obtido de <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/13-Dina-Alves.pdf>
- Cabral, I., & Alves, J. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.
- CNE. (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*. Lisboa: CNE.
- Correia, I. S. (2010). Repositório comum - IPS - Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido de Repositório comum: <http://hdl.handle.net/10400.26/47602>
- Correia, I., & Gonzalez, R. (2012). Repositório comum - IPS - Instituto Politécnico de Setúbal. (E. S. Instituto Politécnico de Coimbra, Ed.) Obtido de Repositório comum: <http://hdl.handle.net/10400.26/47604>
- Costa, E., & Almeida, M. (coord.). (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cysne, K. (setembro de 2013). *Intervenção em consciência fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita*. (U. N. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Editor) Obtido de RUN - Repositório da Universidade Nova - FCSH: DL - Dissertações de Mestrado: <http://hdl.handle.net/10362/11290>
- DGE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- DGE. (2023). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português (revisão)*. Editorial do Ministério da Educação.

- Duarte, C. (2023). Repositório comum - IPS - Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido de Repositório comum: <http://hdl.handle.net/10400.26/44760>
- Lourenço, C., & Martins, M. (fevereiro de 2010). Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar . Obtido de Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação: https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/lourenco_c._alves_martins_m._2010_evolucao_da_linguagem_escrita.pdf
- Machado, E. (2019). Folha # Feedback - Projeto MAIA.
- Pacheco, J. A. (2019). Inovar para mudar a escola. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 187-191.
- Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- SPTF. (2020). Dicionário Terminológico de Terapia da Fala. Papa-Letras.
- Teixeira, A. (2012). Repositório comum. Obtido de Repositório comum: <http://hdl.handle.net/10400.26/10751>
- UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos - Um novo contrato social para a educação. Brasília: UNESCO e Fundación SM.

5. A inovação como via para a melhoria do serviço prestado pelo Agrupamento de Escolas Templários, Tomar - dos Planos de Inovação e compromissos assumidos aos objetivos alcançados

Judite Bessa Valverde, AE D. Dinis, Leiria

Resumo

Pretende-se com este estudo-caso perceber se os compromissos assumidos e as mudanças em vigor trouxeram passados quatro anos efetiva melhoria no serviço prestado pelo Agrupamento e foram ao encontro dos objetivos inscritos nos Planos de Inovação (2020 e 2022) do Agrupamento de Escolas Templários, em Tomar, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, fundamentando-se, tal como aqui previsto, na necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto da sua comunidade educativa, a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos,

Metodologicamente optou-se pela aplicação de três questionários: (1) professores, (2) Encarregados de educação e a (3) alunos diretamente envolvidos nas três primeiras medidas propostas no Plano de Inovação e aprovadas pelo Ministério da Educação. Participou-se em reuniões com a equipa de acompanhamento do Plano, havendo aqui espaço para entrevistas informais e contextualização das medidas.

Da análise dos dados, comprovou-se que algumas das medidas não só passaram a fazer parte do quotidiano da Unidade Orgânica e contribuem assim para atingir os objetivos propostos, bem como nem todas as medidas foram ainda assimiladas por todos os envolvidos, comprometendo os resultados esperados. Da análise dos questionários e da triangulação com as entrevistas pretende-se também ajudar a equipa de avaliação interna do Agrupamento e a equipa de acompanhamento do PI a elaborarem um plano estratégico de melhoria e poder ir também além da monitorização feita regularmente pela Equipa Regional, coordenada pela Direção Geral de Educação.

Palavras-chave: Planos de Inovação Portaria 181/2019; resultados das medidas propostas; plano de melhoria

Abstract

This case-study intends to understand if the contractual commitments and the changes that were already undertaken brought an actual improvement to the School Cluster Templários, Tomar and if they are aligned with the goals that were set in their Innovation Plans (2020 and 2022), following the ordinance 'Portaria n.º 181/2019, June 11', then altered in 'Portaria n.º 306/2021, December 17', substantiated, as expected, in the need to implement curricular and pedagogical changes adapted to their own educational community, the promotion of the learning quality and full success of every student, have after four years produced noticeable results.

Three study questionnaires were answered by (1) teachers, (2) parents and (3) students that are directly involved with the three main innovation proposals that were approved by the Ministry of Education. Meetings with the team that reflects and monitors the Plan were attended, using these moments to conduct informal interviews and therefore contextualizing the measures.

It was proved that some of the measures have already become part of the school's daily routine and thus contribute to achieving the proposed objectives, but it was also proved that not all the measures have yet been adopted by everyone involved, thus jeopardising the expected results. Analysing the questionnaires and triangulating them with the interviews it is also intended to help the school's self evaluation team and the Innovation Plan monitoring team drawing up a strategic improvement plan and thus go beyond the regular monitoring carried out by the Regional Team, coordinated by the Ministry of Education.

Keywords: Innovation plans according to Portuguese ordinance 'Portaria 181/2019'; results of the actions presented; improvement plan

1. Introdução

Em 2019, um ano após a publicação do DL nº55/2018, foi dada às Escolas portuguesas a oportunidade de apresentarem Planos de Inovação, com a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, que definem os termos e as condições em que, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. A apresentação de um destes Planos deve estar fundamentada na necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa e visa a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos.

Como Representante de Autonomia e Flexibilidade Curricular, os chamados elementos de proximidade das Equipas Regionais incumbidas de acompanharem a implementação dos recentes Decretos-lei 54 e 55 /2018, fui convidada a apoiar a elaboração do primeiro Plano de Inovação do Agrupamento de Escolas Templários (2019), mas tendo cessado funções nesta região em 2021, já não acompanhei a elaboração do segundo PI (2022).

O AE Templários apresentou, nestes Planos, quatro medidas inovadoras, que saíam da matriz curricular base e procuravam responder ao diagnóstico das fragilidades da UO, criando duas novas disciplinas: (1) "História de Tomar e tradições culturais", com o objectivo de desenvolver um conceito identitário nos alunos, a aplicar de imediato nos 1.º e 2.º CEB; (2) o "Laboratório de conhecimento integrado", agregando Aprendizagens Essenciais de várias disciplinas do 1.ºCEB, promotoras de aprendizagens significativas, alicerçadas nas metodologias ativas e no desenvolvimento das

competências do PASEO; (3) a organização do ano escolar em semestres, facilitadora de uma avaliação na componente formativa e (4) “Viver+ a escola”, um conjunto de estratégias que pretendem desenvolver competências sociais positivas, diversificadas, dinâmicas de relacionamento, valorizando manifestações culturais, focando-se nas competências do PASEO.

Conhecendo bem a realidade local e as fragilidades do Agrupamento, onde coexistiam diferentes culturas organizacionais, fruto da fusão de dois AE e uma escola secundária com 3.º CEB, todos muito distintos, este Plano de Inovação cumpriria, caso resultasse, duas funções fulcrais: abranger todos os alunos, principal razão para a sua elaboração e aprovação pelo Ministério da Educação, e um segundo objetivo, não declarado, mas subjacente nas intenções da equipa que o elaborou, promover o envolvimento dos vários elementos desta UO, criando-se assim (finalmente) uma identidade de Agrupamento e uma efetiva comunidade educativa.

Neste sentido, perceber se o PI produziu os efeitos desejados, mesmo que parcialmente, permitirá delinear um Plano de Melhoria concreto. Para tal, utilizaram-se questionários com três eixos de análise: a) a perceção dos professores; b) a perceção dos Encarregados de Educação e c) a perceção dos alunos. A análise destes questionários exige um olhar externo, que possa ser posteriormente cruzado com a avaliação interna, com a equipa de acompanhamento do PI e a direção da escola.

Os dois PIs apresentam como principais objetivos:

1. aumentar a taxa de aprovação em cada um dos ciclos;
2. aumentar a percentagem de alunos com sucesso pleno;
3. aumentar a taxa de alunos que terminam cada ciclo de ensino no tempo previsto;
4. reduzir o abandono escolar.

Estes objetivos gerais demorarão mais anos a ser avaliados, pretendendo-se, portanto, com a análise deste estudo-caso perceber se os compromissos assumidos em cada uma das medidas inovadoras trouxeram uma alteração de prática, já observável, e uma consequente melhoria no serviço prestado pelo Agrupamento.

Para tal, optou-se por questionar diretamente os envolvidos nestes processos de inovação (professores, alunos e Encarregados de Educação saindo da lógica da monitorização das Equipas Regionais, que incide essencialmente na verificação do cumprimento das medidas assumidas como compromisso com o ME e menos na realização dos objetivos a atingir. Decorridos cerca de quatro anos desde o início da implementação destas medidas, é pertinente fazer uma avaliação intercalar.

Num primeiro momento, apresentar-se-á uma revisão da literatura que possa contribuir para a tomada de decisões e para a leitura dos resultados, mas, essencialmente, para fortalecer as futuras intervenções e medidas de melhoria do serviço prestado pelo Agrupamento.

Apresentados os resultados e a sua discussão e, por último, as conclusões, espera-se poder dar um contributo concreto para a melhoria do serviço prestado pelo Agrupamento.

2. Revisão da literatura

2.1. Porquê um Plano de Inovação?

Quando o Agrupamento de Escolas Templários começou a elaboração do primeiro Plano de Inovação, fê-lo com a intenção de dar uma resposta aos problemas diagnosticados, nomeadamente o abandono escolar, as altas taxas de insucesso e, inclusivamente, a enorme disparidade de estratégias e entendimento dos DL.nº54 e 55/2018 entre estabelecimentos (ex-agrupamentos) que vieram a ser fundidos neste agrupamento. Todos, inclusive eu, como Representante AFC e que tinha sido formadora de quase todos os elementos desta equipa de trabalho, nas oficinas de Flexibilização e Integração Curricular e do Projeto MAIA, desenvolvemos um trabalho baseado no que se tinha lido e discutido nestas oficinas, na vasta experiência dos vários docentes envolvidos, que provinham de diferentes ciclos e estabelecimentos e num compromisso, ainda que subjetivo, de “boas intenções”.

O propósito comum que unia estes professores era a convicção de que tinham de alterar metodologias de sala de aula, sair de uma lógica ainda vigente de transmissão de conhecimentos, de avaliar para classificar e melhorar o serviço prestado pelo Agrupamento, criando também uma verdadeira comunidade educativa ou comunidade de aprendizagem, designação que prefiro, porque se trata de acordo com Bolívar (citado por Pinheiro & Alves, 2023, p.3) de “um grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos”. Tornava-se a cada ano que passava, na última década ou mais, evidente que o que se estava a fazer em cada Agrupamento, antes da fusão, não estava a funcionar e agora as rivalidades antigas, e muitas vezes irracionais, entre estabelecimentos integrados no mesmo Agrupamento, não só não faziam sentido e, mais importante, em nada ajudariam os alunos. Aproveitando o que a Autonomia e Flexibilidade Curricular permite e os conceitos revisitados da avaliação para as aprendizagens, surgiu a ideia de que, na inovação e no assumir de compromissos colectivos, se encontraria, talvez, não a solução para os seus problemas, mas uma via para começar a construir um caminho conjunto, que servisse a enorme heterogeneidade dos seus alunos e a desconstrução de lealdades e formas de encarar a gramática escolar que não só não serviam os alunos como não enalteciam o trabalho dos professores. Se os alunos não estão a aprender, os professores não estão a ensinar, e parece esta noção ser uma das mais difíceis de assumir, sem querer ferir susceptibilidades, por uma parte dos professores. Agora todos, sem opção, eram AE Templários e os problemas eram comuns. Fazer entender que, tal como acontece noutros agrupamentos, o habitual e quase institucionalizado culpar do ciclo anterior pelos insucessos atuais, fazem ainda menos sentido quando somos parte da mesma organização. A articulação entre estabelecimentos e ciclos é uma obrigação organizacional e moral, logo, também a procura de soluções para o insucesso.

Sente-se a urgência da necessidade de respostas inovadoras, motivadoras e condizentes com o supersónico século XXI. Todos estão de acordo que o mundo está diferente, que os nossos jovens estão/são diferentes, mas poucos são (ou insuficientes

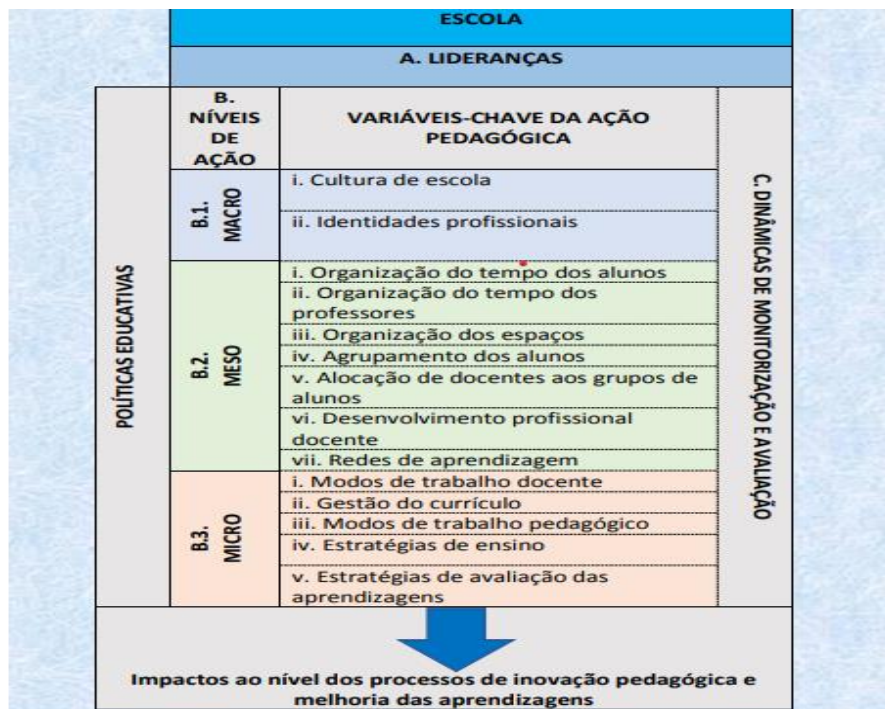
ainda) os que querem mudar a escola. As ainda recentes experiências nacionais da PAFC, depois DL nº55/2018, alimentaram também aqui um entusiasmo e vontade de inovação para a melhoria.

2.2. O Agrupamento de Escolas Templários

Quando analisados o contexto sócio-económico e os resultados deste Agrupamento, tornou-se clara a preocupação da sua equipa diretiva, assumindo que grandes desafios eram enfrentados diariamente. O AE Templários, à época, tinha cerca de 2200 alunos, mais de 300 professores, englobando escolas com realidades muito díspares, a nível de história, dispersão geográfica, contextos sociais,..., com mais de 30% dos alunos abrangidos pela Ação Social Escolar. Em 2012, agregou dois Agrupamentos da cidade e uma escola secundária, o que resulta numa escola de 3.ºCEB e Secundário, duas escolas de 2.º e 3.º ciclos, seis JIs, seis escolas de 1.ºCEB, uma JI/1.ºCEB e quatro centros escolares, com resultados, segundo dados do Infoescola, geralmente inferiores à média nacional e taxas de retenção superiores à média nacional (2022).

2.3. Plano de Inovação em vigor analisado agora à luz do “Modelo Integrado de Análise das Condições para a Inovação Pedagógica” (Cabral & Alves, 2018, p. 10)

Decorridos quatro anos, e com a análise deste Plano de Inovação, olha-se para o esquema do *Modelo Integrado de Análise das Condições para a Inovação Pedagógica* e tenta-se perceber se, na sua génese, mesmo que intuitiva e empiricamente, se tinha adoptado o que este Modelo sintetiza. As conclusões, algo curiosas, serão contrastadas com o resultado dos questionários.



Quadro 1 – Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica

(Cabral & Alves in Inovação pedagógica e mudança educativa, da teoria à(s) prática(s), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2018: 10)

As variáveis macro, I. Cultura de escola e II. Identidades profissionais, eram considerados obstáculos ou, pelo menos, constrangimentos, à adoção de uma gramática escolar diferente. Contudo, podiam ser, se as lideranças conseguissem seduzir os seus docentes, uma forma de transformação de como se poderia interagir entre estabelecimentos, por vezes de costas voltadas, mas parte do mesmo Agrupamento.

“A escola é uma organização hiper complexa, na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação e diferentes dimensões que influenciam os processos e os resultados

escolares. Assim, sendo, as dinâmicas de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens devem ser estudadas e interpretadas à luz de um modelo compósito e holístico que permita o cruzamento e a integração das diferentes dimensões que podem tornar possível (ou obstaculizar) essa mesma inovação”. (Cabral & Alves, 2018, p.9)

Estes objetivos não estavam inscritos nos Planos de Inovação apresentados à tutela, mas estavam presentes em todas as reflexões e respetivas tomadas de decisão daquela que doravante me referirei como “equipa de inovação”. Esta equipa incluiu sempre o diretor do Agrupamento, com o papel claramente de um líder moderador, motivador, atento, mas cauteloso, uma docente do 1.º CEB, duas do 3.º CEB, de estabelecimentos diferentes, e um do secundário, escola sede do Agrupamento. A legislação estava publicada e servia perfeitamente a autonomia desejada para a tomada de decisões mais criativas, mais libérrimas da gramática escolar tradicional.

Numa primeira fase, a Representante AFC foi consultada, mas as decisões eram, naturalmente, do AE Templários. Foi também sempre uma forma clara de liderança onde se “(...) colocava a tónica (...) na capacidade de provocar a adesão voluntária e uma causa comum (...)” para se conseguir “(...) conduzir os professores a essa alteração voluntária das suas práticas.” (Cabral & Alves, 2018:0)

A nível meso, tirando partido da possibilidade da gestão flexível das matrizes curriculares, os tempos dos alunos, a organização do tempo dos professores, a liberdade para a organização dos espaços e desenvolvimento profissional dos docentes, permitiu que se pudessem criar novas dinâmicas que potenciasses a implementação de metodologias mais centradas nos alunos e na promoção da avaliação formativa/para as aprendizagens. Provavelmente, a alocação dos docentes aos grupos de alunos e o agrupamento dos alunos, terão ficado quase inalteráveis, não só fruto da fortemente implementada “velha” gramática escolar mas também por questões geográficas, para as quais não há ainda alternativas. Estas medidas foram essencialmente pensadas para o 1.º CEB e, aqui, os alunos do Agrupamento estão distribuídos por seis EB1 e quatro Centros Escolares. O desenvolvimento profissional dos docentes foi fortemente facilitado, através de protocolos com o Centro de

Formação *Os Templários* (Tomar), para que as formações fossem orientadas não apenas para necessidades individuais, mas também para o desenvolvimento organizacional alinhados com a missão e os objetivos da escola. Do mesmo modo, foi estabelecido um protocolo com a Câmara Municipal de Tomar, que assegura, anualmente, em todos os inícios de ano letivo, uma formação sobre a História e as tradições locais aos professores recém-colocados no Agrupamento.

Aparentemente, o plano traçado pressupunha a agilização das medidas propostas nos Planos de Inovação, porém, analisado o processo ao nível micro dos níveis de acção, e-as questões mais difíceis acabam por surgir. Não querendo diminuir o trabalho dos docentes, o facto de não haver a prática de intervenção ou maior supervisão por parte das lideranças e da equipa de inovação, deixa algumas incógnitas sobre a operacionalização das medidas do PI. A Escola tem formas de se organizar, apresentar um plano estratégico apoiado nas políticas educativas vigentes, mas não tem implementada uma forma de monitorizar o que é feito dentro de cada sala de aula.

“O modo de trabalho docente de cariz individualista que se traduz, ao nível micro, num professor a ensinar sozinho um determinado grupo de alunos (turma), tem vindo a prevalecer no modelo pedagógico de cariz mais tradicional e fragmentado pelo qual se têm vindo a organizar as escolas há quase dois séculos.” (Cabral & Alves, 2018, p. 20)

Em relação às respostas aos questionários aplicados, algumas das dúvidas iniciais ficaram clarificadas, tal como pretendíamos, no entanto, ainda correspondem a um universo restrito, dado que se tratava de uma resposta voluntária, em qualquer dos públicos.

Demorará ainda muito para perceber se toda a formação, a comunicação, o entusiasmo de quem quer contagiar outros para a sua causa, é eficaz. Muitos continuam, e pela minha experiência na formação de professores, a olhar para qualquer tipo de inovação como uma impertinente e desnecessária disrupção das suas rotinas. Mas “La rutina es el cáncer de las instituciones. La rutina aherroja la acción en las cadenas de las inercias. ¿Cómo hacemos la planificación este año? Como el año pasado. ¿Cómo vamos a realizar la evaluación? Como siempre. ¿Cómo vamos a agrupar a los alumnos y a las alumnas? Como todos los años.” (Santos Guerra, 2017)

Por outro lado, e apesar do DL n.º 55/2018 ter trazido um maior grau de autonomia, essa autonomia implica responsabilidade e esta assusta. E se podemos em muitos aspetos decidir e alterar práticas nas nossas escolas, continuamos ainda reféns de questões que se mantêm inalteráveis, como os exames no ensino secundário. Sente-se e ouve-se demasiadas vezes, que as inovações são toleradas nos níveis mais básicos, mas à medida que a escolaridade avança o regresso a uma escola tradicional parece inevitável. É de difícil compreensão que não se compreenda que são precisamente nesses anos (3º CEB e secundário) que a indiferença, o marasmo, a desistência e a indisciplina se instalam. Porque será? Ficaré para outras reflexões. E temos ainda as questões de “Ousar os lutos, ousar as saídas dos labirintos” de Lídia Serra. A cada parágrafo revejo momentos, situações e pessoas envolvidas neste caminho de inovação, mas realçarei aquele que me parece mais evidente:

“O luto contra uma organização departamental balcanizada, procedendo segundo uma cultura de isolamento. Fazer este luto será assumir a adhocracia – conceito referido por Gareth Morgan e Alvin Toffler, a propósito da Teoria das Organizações (Morgan, 1996, p.196) – isto é, trata-se de adotar um sistema temporário variável e adaptativo, organizado em torno de problemas a serem resolvidos por grupos de pessoas como opção à departamentalização. É a competência coletiva, contra a competência individual, ativada pelo autoconhecimento procedente da avaliação interna que na sua dimensão intelectual, ética e prática tem de ser inserida na gramática escolar para ativar a construção gradativa e diferenciada de uma cultura de emancipação, de envolvimento dos atores em dinâmicas de construção que operem em todos os níveis da organização escolar.” (Serra, 2021)

3. Metodologia

Para seleção do material de análise, adotou-se como primeiro critério a leitura crítica todos os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas Templários, os dois Planos de Inovação aprovados pela tutela e o contraste destes com o Modelo Integrado de Análise das Condições para a Inovação Pedagógica (Cabral & Alves, 2018). Pretendia-se assim certificar que quando se elabora um chamado Plano de Inovação de seguem determinados passos necessários a que haja um efetivo processo de inovação.

Fez-se, mais tarde, uma primeira visita ao Agrupamento, participando numa das reuniões semanais da equipa de inovação, que acompanha e monitoriza o Plano de Inovação. Desejava-se reavivar memórias da intencionalidade da conceção do primeiro PI do Agrupamento (2020) e levar-se também a cabo entrevistas (não estruturadas) para se tentar perceber o que já consideravam que estava a ser feito, o que ainda se considerava incipiente e o que ainda não conseguiram mesmo implementar. Era importante que a tal intencionalidade de 2020 se mantinha e apostou-se num clima de abertura total, tendo esta equipa e o diretor do Agrupamento aproveitado o que consideraram uma oportunidade de monitorização e contributo externo para um Plano de Melhoria focado nas medidas do Plano de Inovação. Estes foram sempre considerados como planos de melhoria, mas que tentavam garantir um maior e oficializado comprometimento das lideranças intermédias e restantes docentes com as medidas apresentadas ao Ministério de Educação e por este aprovadas.

Procurou-se, de igual modo, responder a três questões formalizadas nos Planos de Inovação, que se consideravam facilitadoras para a consecução dos objetivos traçados pelo Agrupamento: 1) se se desenvolve um conceito identitário; 2) se se desenvolvem aprendizagens significativas, com metodologias ativas e desenvolvimento de competências considerando “ (...) modos de trabalho mais flexíveis, que possam adequar-se à heterogeneidade dos alunos, das suas características e necessidades e que os impliquem na produção do conhecimento.” (Cabral & Alves, 2018, p. 21); 3) se a semestralidade contribuiu realmente para generalização da avaliação pedagógica, com ênfase na componente formativa, porque “ (...) a avaliação pedagógica é um processo

ao serviço da melhoria das aprendizagens. (...) Um processo que coloca no centro de toda a ação pedagógica o aluno e as aprendizagens que tem de desenvolver.” (Fernandes, 2021, p. 22).

Depois da leitura de diversa literatura relacionada com inovação pedagógica e mudança educativa, optou-se por realizar questionários que pudessem, de forma mais objetiva, trazer-nos respostas sobre o (in)sucesso dos Planos. Estes questionários foram aplicados através do *Microsoft Forms*, a três públicos diretamente envolvidos pelas expectáveis alterações metodológicas, pedagógicas, estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens no 1ºCEB: a) os professores, b) os Encarregados de Educação e c) os alunos. Estes questionários foram uma adaptação do questionário sugerido por Joaquim Azevedo (2020), tentando não desvirtuar o original. Achou-se também importante manter o questionário aplicado aos Encarregados de Educação muito semelhante ao originalmente concebido para professores envolvidos em processos de inovação. Antecipando um desconhecimento por parte destes últimos acerca das questões organizacionais, acrescentou-se a possibilidade de resposta “não sei”. Quanto ao questionário dirigido aos alunos, optou-se por uma versão bem mais curta e essencialmente focada nas questões de sala de aula, que eles vivenciam diariamente, fazendo-se uma adaptação mais arrojada, porque se entendeu que a linguagem não era adequada a alunos do 1.º CEB. Com base em dados fornecidos pelo Agrupamento estes questionários alcançariam 60 docentes, sendo 36 titulares de turma, e cerca de 590 alunos e, conseqüentemente, cerca de 590 encarregados de educação.

A aplicação dos questionários foi autorizada pelo diretor do AE Templários, após consultar o Conselho Pedagógico, e depois foi o próprio que os encaminhou por correio eletrónico, com um texto introdutório, onde se explicava claramente a intencionalidade dos mesmos, com o expectável olhar externo do tratamento dos dados. Os alunos responderiam na sala de aula, se tivessem obtido autorização dos encarregados de educação. Esta autorização é normalmente pedida no início do ano letivo, mas foi reforçado o propósito uma vez que os encarregados também seriam simultaneamente questionados. Foi um processo mais moroso do que o inicialmente previsto, mas

entendeu-se que seria a forma mais transparente, sendo o prazo de resposta depois alargado, para tentar chegar ao maior número de respostas possível. Estimava-se que dos encarregados de educação a taxa de resposta fosse baixa, porque já o é normalmente noutro tipo de inquérito, justificando-se parcialmente pela baixa escolaridade de grande parte desta população, que se reflete em fracas competências digitais. No entanto, penso que nada faria prever uma taxa de respostas tão baixa com 25% de professores (15 respostas) a responderem, 5% de encarregados de educação (25 respostas) e 7% de alunos (36 respostas).

Enquanto estes questionários estiveram disponibilizados no *Forms*, uma segunda visita foi feita ao Agrupamento e à reunião semanal da equipa de inovação, desta vez com questões mais estruturadas, procurando entender as condicionantes para o sucesso parcial das medidas do Plano de Inovação, ainda com base só no entendimento resultante da monitorização feita pelo próprio Agrupamento e já com um olhar mais fundamentado teoricamente.

A análise dos dados recolhidos nos questionários (Anexos) e o contacto direto com a equipa de inovação foi feita, nesta segunda fase, em contraste com o já referido Modelo Integrado de Análise e outra literatura, procurando agora, em cada afirmação e conclusão, contribuir para uma reflexão do Agrupamento que venha a servir para uma concreta sugestão de melhoria. Como critério metodológico, optou-se por apresentar os resultados da investigação segundo a ordem do questionário. Os resultados serão apresentados a seguir.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Perceção dos professores

Quinze professores responderam, num universo de 60 no 1.ºCEB, cerca de 25% de respostas, não deixando de ser uma amostra muito pequena.

Correndo o risco de especular, é difícil não pensar neste silêncio, nesta ausência de respostas, como parte integrante da “ (...) análise de Paulo Guinote (2021), quando

sustenta que o vírus da indiferença profissional pode estar a matar a profissão” (Alves, 2021, p. 32).

De qualquer forma, temos que concluir que há um problema de comunicação entre a equipa de inovação e as lideranças, de topo e intermédia, e os restantes docentes, ou um fraco envolvimento dos docentes com o Plano de Inovação que deveriam estar a implementar. Outra conclusão que me parece lógica é a ideia de que as dinâmicas de monitorização e avaliação não são consideradas como apoio eficaz aos processos de inovação e mudança educativa para: “a) Compreender a qualidade dos processos em curso e proceder a eventuais ajustes sempre que tal se revele necessário; b) Avaliar os impactos desses processos na efetiva melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.” (Cabral & Alves, 2018, p.23) Parece não importar à anónima maioria que se tenha perdido uma oportunidade de dar e receber *Feedback* do trabalho que executam.

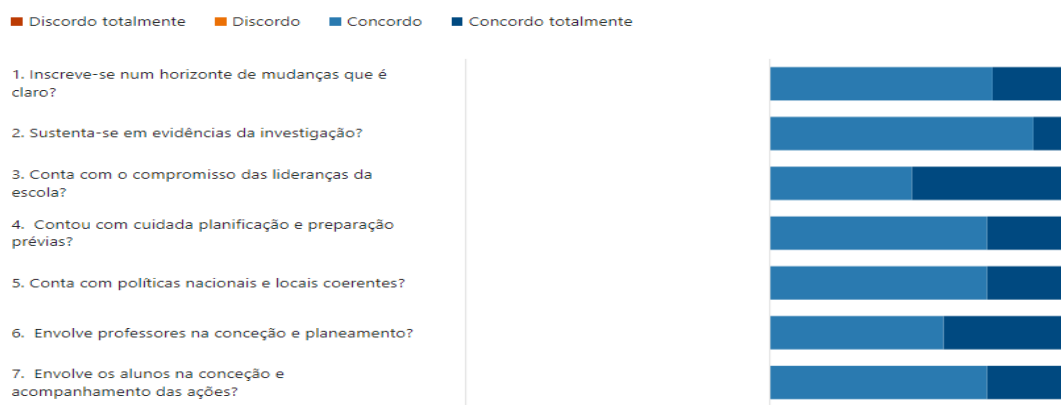
Deduz-se que estes professores de 1.ºCEB não constituem uma comunidade de aprendizagem, como se pretendia, procurando implementar e desenvolver práticas que sejam comuns e que promovam ambientes de colaboração que vão para além do saber das respetivas disciplinas ou áreas disciplinares e didáticas específicas, mas possa também abranger outro tipo de conhecimentos e competências. A flexibilidade dessa aprendizagem faz ainda mais sentido se pensarmos neste nosso mundo em constante evolução e disrupção. “Na maior parte dos casos, as equipas caracterizam-se como comunidades formais, com intervenção externa, ligadas a iniciativas governamentais para implementar algumas reformas educativas (...).” (Pinheiro & Alves, 2023, p.15). Não é o que aqui se pretende, pois problemas locais foram diagnosticados e pretende-se aproveitar a legislação em vigor para os ir resolvendo e não se ser meros executores da mesma.

“Como se sabe, não é possível decretar a mudança de crenças e valores. Uma medida legislativa pode ter valor “concretizador” (dizer é fazer) ao nível da estrutura, mas fica-se pelo nível do apelo quando as questões se situam no domínio da cultura. Por isso, em parte, voltou a confiar-se no poder das mudanças estruturais para

assegurar mais facilmente a mudança nas práticas existentes, em vez de se propor, como meta, o campo mais difuso e inseguro da mudança cultural.” (Alves, 2004)

Ambiciona-se algo onde os intervenientes se envolvam com convicção e motivação e onde se “ (...) [promova] um aumento de implicação, de apropriação da inovação e da liderança dos professores.” (Pinheiro & Alves, 2023, p. 15). Esta comunidade de aprendizagem, assim que se assuma como tal - que as pessoas que a integrem se revejam nesse papel e que o mesmo seja valorizado pelos seus membros e restante UO, passará a fazer parte de uma nova cultura organizacional: aquela que colaborativamente e com responsabilidades partilhadas, procura soluções em conjunto.

Por quem respondeu, conclui-se que estes concordam que a inovação chega à sala de aula e à melhoria dos processos, sustenta-se em investigação, conta com compromisso das lideranças, com uma constante planificação e preparação, com políticas locais e nacionais coerentes, que envolvam professores e alunos na conceção, planeamento e acompanhamento das ações.



Quadro 2 – percepção dos professores (1)

Mas quando as questões passam para a operacionalização, aparecem as primeiras discordâncias. Apenas nas questões do trabalho colaborativo entre professores e na capacitação e aprendizagem profissional, todos concordarem que

estas existem. Mas há quem não veja mudanças organizacionais, nem monitorização e avaliação. Parece-nos preocupante que alguns acreditem que não está acompanhado por uma boa dose de entusiasmo e compromisso, o que me deixa a interrogação se estão a responder por eles ou pelo que veem nos mais de 40 colegas que não responderam.

Passando as medidas para o lado de dentro da sala de aula, tal como previsto pela equipa de inovação e indicado pela baixa percentagem de respostas, temos um maior número de discordâncias. Continuo a questionar se estão a responder com base na sua própria prática ou na que vão percecionando à sua volta.



Quadro 3 – percepção dos professores (2)

4.2. Percepção dos Encarregados de educação

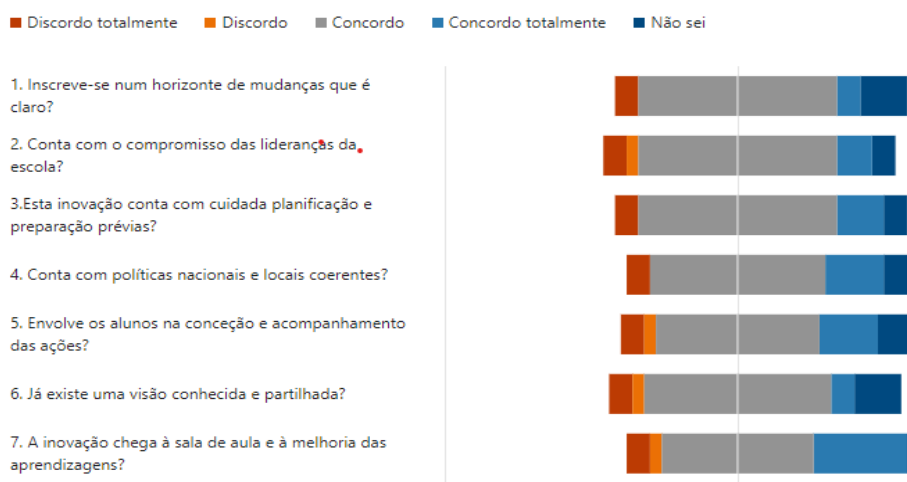
Relativamente às respostas de 5% de Encarregados de Educação (25 no total, num universo de quase 490 possíveis!), não me parece que seja uma amostra de todo significativa, mas reforça a interrogação: porquê não responder? Desinteresse, afastamento, pouco acesso a meios digitais, ...? Terá que ser analisado num momento posterior, mas é fundamental, na nossa opinião, que o Agrupamento tenha consciência disto, e arranje formas mais eficazes de comunicar e envolver os Encarregados de

Educação. A comunicação e a informação são sempre meios privilegiados de prevenção, não deixando tanto espaço à posterior remediação de conflitos.

As perguntas foram as mesmas feitas aos professores, tendo-se optado por retirar a pergunta sobre o envolvimento dos alunos e focar-se só no deles. Prevendo-se que a falta de informação ou compreensão de questões mais organizacionais trouxessem constrangimentos às respostas, optou-se por acrescentar a hipótese de se poder responder “não sei”.

Apesar de, em quase todas as perguntas, a maioria dos pais concordarem com a questão, que subentende uma afirmação, o “não sei” e a discordância, mesmo que parcial, revela um ainda grande desconhecimento do que está a ser feito no Agrupamento, do que este Plano de Inovação implica, podendo, em última instância, pôr em causa que esteja mesmo a ser implementado em todas as salas /turmas.

A ainda elevada percentagem relativa de Encarregados de educação, que responde “não sei” às questões “1.inscreve-se num horizonte de mudanças que é claro?” e “6.já existe uma visão conhecida e partilhada?” talvez confirme o desconhecimento de que alguma mudança programada esteja a ser feita. Curiosamente, quando à pergunta direta 7. “A inovação chegou à sala de aula e à melhoria das aprendizagens?” a maioria concorda. Aliás, contrariando uma análise em que se focava primeiramente o negativo ou o desconhecimento, efetivamente, na maioria das perguntas, a percentagem mais significativa é de concordância, estando sempre acima dos 50%.



Quadro 4 – percepção dos encarregados de educação (1)

As questões mais diretamente relacionadas com a sala de aula mantêm uma maioria de concordância e não deixa de ser curioso notar que os Encarregados de Educação apontam para uma notável alteração no efeito positivo nas aprendizagens dos alunos e numa mudança para melhor na avaliação dos seus educandos, o que é muito animador.



Quadro 5 – percepção dos encarregados de educação (2)

4.3. Percepção dos alunos

E, por fim, a percepção do nosso público privilegiado. Mais uma vez, o número de respostas condiciona a análise (36 respostas em cerca de 490, 7% do total), mas vamos tentar trabalhar com o que temos, pois já se percebeu que é urgente no Agrupamento envolver mais professores e encarregados de educação, mesmo porque os alunos responderam em sala de aula, se o docente lhes facilitasse o questionário, com autorização dos respetivos encarregados de educação.

E aqui decidimos começar pela positiva. Ao perguntar o que mais gostavam na escola, a resposta, de maior tamanho na nuvem é: “a professora”! É, a muitos níveis, a resposta ideal.

5. O que mais gostas nesta escola?

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)

36

Respostas

Respostas Mais Recentes

"Da professora"

"Gosto de tudo"

"Fazer trabalhos de pinturas"



Quadro 6 – o melhor da escola visto pelos alunos

Também quando se pergunta o que menos gostam na escola, as respostas centram-se em alguns tipos de comida, o que pode ser um problema a resolver pelo Agrupamento, mas não compromete em nada o Plano de Inovação. Sete alunos nem sequer souberam responder de que é que não gostavam, ficando pela afirmação “gosto”.

6. O que menos gostas nesta escola

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)

36

Respostas

Respostas Mais Recentes

"De pinturas com pincéis"

"De nada"

"Aturar gente chata"



Quadro 6 – o pior da escola visto pelos alunos

O questionário que se decidiu aplicar aos alunos é bastante mais curto do que o do público adulto, essencialmente porque se pretendia colocar o enfoque nas questões pedagógicas, que serão por eles facilmente percebidas, e não em questões organizacionais ou de gestão, que os ultrapassa.

Incluir a última afirmação “11. Sinto-me feliz na escola” é, a nosso ver, a mais importante, porque, em última instância, ninguém aprende infeliz: “When we are happy — when our mindset and mood are positive — we are smarter, more motivated, and thus more successful. Happiness is the center, and success revolves around it.” (Anchor, 2010, p. 37) 95% dos inquiridos respondem que são felizes na escola, logo alguma (muita) coisa deve estar a ser bem feita.

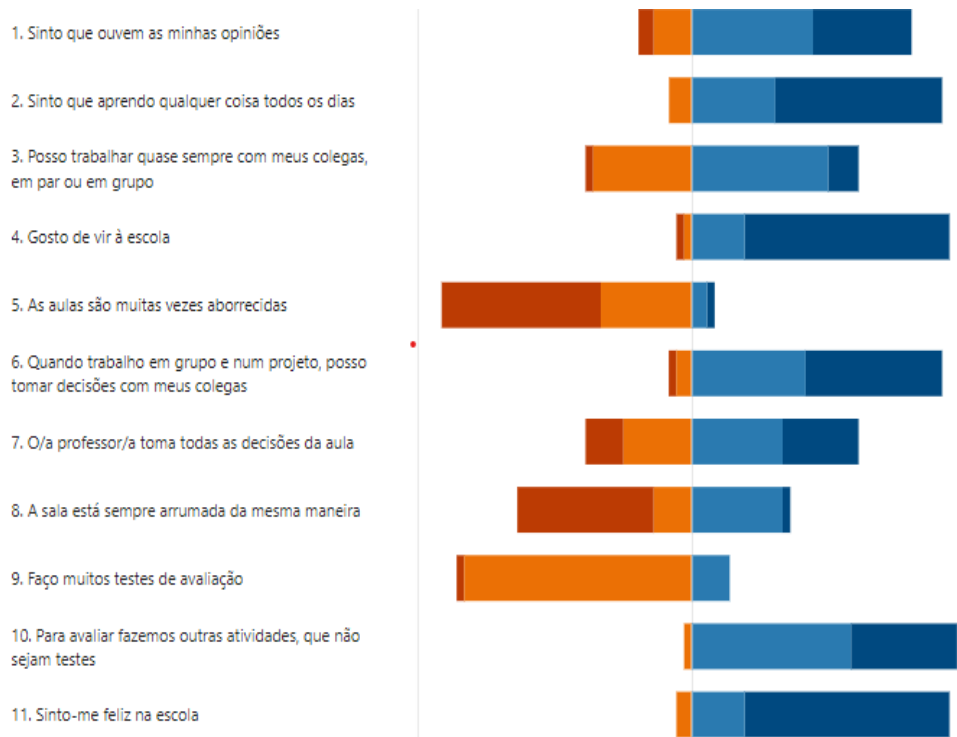
Nas respostas ao questionário, a larga maioria sente que é ouvida, que aprende qualquer coisa nova todos os dias, mas as repostas dividem-se no facto de poderem quase sempre trabalhar com colegas, em par ou em grupo, com quase 40%, a dizer que não. O gosto de vir à escola é quase generalizado, como já se tinha visto, e só cerca de 9% dos alunos acham as aulas aborrecidas. No entanto, quando se pronunciam sobre os trabalhos de grupo a maioria afirma que pode tomar decisões com os colegas (92%), mas parece que nos outros momentos cerca de 60% afirmam que o professor toma todas as decisões da aula, mesmo que a sala não esteja sempre arrumada da *mesma maneira, o que pressupõe que atividades diferentes são desenvolvidas.*

A questão da avaliação das aprendizagens tem duas respostas muito claras: 86% afirma que não fazem muitos testes de avaliação e 97% afirma que fazem outras atividades para avaliar, que não os testes. Avaliar aparece aqui como sinónimo de classificar, para não exigir num simples questionário a clarificação de conceitos a alunos tão novos, mas não deixa já de ser um bom indicador que aqui transpareçam práticas de avaliação pedagógica:

“Na designação *Avaliação Pedagógica*, o adjetivo tem uma particular relevância pois integra a avaliação (...) nos processos de ensino e de aprendizagem. Esta é uma ideia do maior alcance para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.” (Fernandes, 2022, p.15).

Até que ponto concorda ou discorda com as seguintes afirmações?

■ Nunca ■ Raramente ■ Quase sempre ■ Sempre



Quadro 7 – percepção dos alunos

5. Conclusões

A caracterização do que é uma escola inovadora evidencia o que o que se torna facilitador ou constrangimento à inovação.

“Como se sabe, a mudança é feita pelas pessoas. As suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações e percepções pessoais desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações que se querem instituir. Daqui decorre que

a pessoa do professor deve estar no centro das preocupações / intervenções, sendo aconselhável trabalhar pessoalmente com os professores para os fazer compreender o seu papel nos processos de metamorfose e transformação.” (Cabral & Alves, 2018, p. 8)

Para o engajar das pessoas envolvidas num desejável processo de inovação, será também fundamental a “(...) identificação da inovação educativa como um processo de modernização que é associado à necessidade de promover ações mais eficazes e eficientes.” (Trindade & Cosme, 2024, p. 96)

O reduzido número de respostas aos questionários, resultando daí uma pequena amostra para se poder analisar os resultados alcançados com a implementação do Plano de Inovação é, na nossa opinião e na lógica de que os silêncios podem ser ruidosos, por si só uma resposta.

Daqui nascerão outras questões, mas mantêm-se as iniciais: 1) Ter-se-á desenvolvido um efetivo conceito identitário? 2) Ter-se-ão desenvolvido aprendizagens significativas, com metodologias ativas e desenvolvimento de competências? 3) A semestralidade contribuiu para uma avaliação com ênfase na componente formativa?

Da análise dos questionários, creio que ficamos com pistas para adivinhar um conceito identitário, mas insuficiente. Há claramente quem esteja a trabalhar neste sentido, assim como nas questões 2) e 3). Mas a enorme quantidade de pessoas que não respondeu, e cujos motivos podemos apenas especular, acabam por nos dizer no seu silêncio que:

“Os processos de inovação pedagógica são complexos e lentos, na medida em que envolvem inúmeras variáveis contextuais, estão sujeitas a contratempos e dificilmente conduzem a resultados imediatos. Exigem tempo, perseverança e continuidade, de forma a que o seu impacto seja significativo.” (Referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas, 2024, p. 9).

Na planificação e execução do PI, parece que os vários elementos para a inovação pedagógica foram bem estruturados, mas alguns passos para uma mudança

ser bem-sucedida terão de ser repensados. E vale a pena, porque os indicadores são positivos. Terão agora que seduzir, envolver mais professores e educadores que manifestem vontade de participar de um sucesso mais alargado.

Adaptando de Kotter e Rathgeber (2001), selecionamos, dos seus oito passos para uma mudança bem-sucedida, aqueles que nos parecem ser necessário redefinir no Agrupamento de Escolas Templários. Em primeiro lugar, criar uma noção de urgência, porque:

“O futuro apresentará aos estudantes novos problemas e oportunidades. A consciência de que o mundo continuará a mudar pode ser incorporada nos currículos e na pedagogia e cultivar de maneira intencional as capacidades dos estudantes para o reconhecimento e a resolução de problemas.” (UNESCO, 2022)

Já temos definida uma equipa líder, a que aqui chamei sempre de equipa de inovação, mas esta precisará de aumentar a sua capacidade de comunicação e autoridade, com competências de liderança. Terá também já desenvolvido uma visão e estratégia para a mudança, mas que precisará ainda de ser melhor clarificada.

Na nossa opinião, se este plano não se cingisse ao 1ºCEB talvez as medidas fossem mais amplamente aplicadas, porque a noção de responsabilidade dos docentes perante o futuro desempenho e competências desenvolvidas dos seus alunos no ciclo de ensino seguinte os compromettesse mais no desenvolvimento das medidas assumidas pelo Agrupamento. Deixar tudo na mão de um grupo mais arrojado, pode ser muito confortável, pois as medidas não são formalmente supervisionadas e a monitorização não traz, aparentemente, consequências.

Fica-nos desta análise que é necessário comunicar mais, para que o máximo de pessoas possível compreenda, aceite e se envolva nesta visão e estratégia. Talvez distribuindo por outros o poder para agir. Ficou-me clara nas reuniões com esta equipa, no conhecimento de anos com alguns dos seus membros, inclusivamente com o diretor do Agrupamento, que partilhar a liderança não é de todo uma barreira. O obstáculo está nas outras pessoas a quererem, porque liderança partilhada e mudanças implicam

responsabilidades acrescidas. O AE Templários tem de observar o resultado desta avaliação ou olhar externo e nos bons resultados que transpareceram, apesar de modestos, como pequenas vitórias. As mudanças estão a acontecer, os alunos estão a aprender com gosto, a avaliação para as aprendizagens está ao seu serviço. A amostra é pequena? É. Mas existe. Celebrem estas pequenas vitórias, façam-nas conhecidas e, acima de tudo, não abrandem. Têm que continuar a iniciar e renovar mudanças até que se tornem realidades incluídas numa nova cultura, “ (...) suficientemente fortes para substituírem as tradições antigas.” (Kotter& Rathgeber, 2001, pp. 110-111).

“A educação deve ter como objetivo nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento, a ciência e a inovação necessários para moldar futuros sustentáveis para todos fundamentados na justiça social, económica e ambiental.” (UNESCO, 2022, p. 9) e esse objetivo parece-nos perfeitamente alinhado com os grandes ensejos deste Agrupamento e do seu Plano de Inovação: diminuir a desigualdade, o insucesso, a exclusão e o abandono escolar.

Referências bibliográficas

- Alves. J.M. (2004). Apoios, pressões e estímulos, inicialmente publicado no *Correio da Educação*, nº 172, 2004. <https://www.facebook.com/jose.matiasalves>
- Anchor, A. (2010). *The happiness advantage: The seven principles that fuel success and performance at work*. Virgin Books, UK.
- Azevedo. J. (2020). *O que a literatura conclui sobre inovação pedagógica*. Documento de apoio cedido no âmbito da Unidade de Teorias e Modelos de Inovação e Mudança da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Edição 2020/2021. Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa – Porto.
- Cabral. I. & Alves J.M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa, da teoria à(s) prática(s)*, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no Âmbito do Projeto MAIA*. Lisboa: Universidade de Lisboa | Instituto da Educação.

Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender: numa cultura de inovação pedagógica*. Lisboa: Leya Educação.

Kotter, J., Tathgeber, H. (2007). *O nosso icebergue está a derreter. Mudar e ser bem sucedido em situações adversas*. Porto. Ideias de Ler.

Palmeirão, C. & Alves, J.M. (2021). *Mudança em movimento, escolas em tempos de incerteza*, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Pinheiro, G., & Alves, J.J.M. (2023). Comunidades de aprendizagem: Efeitos e desafios - uma *scopingreview*. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10136. <https://doi.org/10.1590/1980531410136>

Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (2024). Conselho Nacional de Educação.

Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. (2022) Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO: Fundación SM.

Santos Guerra, M.A. (2017). Innovar o morir. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/04/18/innovar-o-morir/>

Serra, Lídia (2021).“Ousar os lutos, ousar a saída dos labirintos”. Universidade Católica Portuguesa.

<https://www.facebook.com/100063560259408/posts/3867945906664977/>

Trindade, R. & Cosme A. (2024). *A Escola e conhecimento, o vínculo incontornável*. Porto Editora.

6. Para além dos testes e das fichas de trabalho: repensar a avaliação numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Maria de Fátima Ramos de Sousa

RESUMO

Nos últimos anos o conceito de avaliação formativa tem vindo a ganhar destaque no âmbito da temática da avaliação das aprendizagens. Diversos autores reconhecem, atualmente, a importância desta modalidade na promoção para o sucesso dos alunos uma vez que lhes permite um papel mais ativo e comprometido no seu processo de aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento realizou-se o presente trabalho de investigação, com o intuito de explorar o conceito de avaliação formativa na sua conceção de avaliação para a aprendizagem, levando não só o adulto a refletir sobre as suas práticas avaliativas, como também a promover a integração da avaliação formativa nas práticas letivas de forma regular através da diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação, possibilitando, desta forma, ao aluno um papel mais ativo.

Para tal, optou-se pela realização de um estudo de natureza qualitativa, de carácter intensivo e com características de investigação-ação, com recurso a uma amostra constituída por uma turma de vinte e cinco alunos que frequentavam o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Após a recolha de dados, procedeu-se à análise e interpretação dos mesmos de forma a validar os objetivos inicialmente propostos.

No final deste percurso, considera-se que esta experiência se tornou fundamental para perceber a possibilidade de se implementarem em sala instrumentos e estratégias de avaliação diversificadas e que, quando implementada de forma efetiva, a avaliação formativa é uma ferramenta que proporciona aos alunos uma aprendizagem mais efetiva.

Palavras-Chave: avaliação pedagógica; avaliação formativa; avaliação para a aprendizagem; auto e heteroavaliação; feedback.

ABSTRACT

In recent years, the concept of formative assessment has gained prominence in the field of learning assessment. Several authors now recognize the importance of this

modality in promoting student success, as it allows them to play a more active and committed role in their learning process.

Following this line of thought, this research project was carried out with the aim of exploring the concept of formative assessment in its conception of assessment for learning, leading not only adults to reflect on their assessment practices, but also to promote the integration of formative assessment into teaching practices on a regular basis through the diversification of assessment techniques and instruments, thus enabling students to play a more active role.

For this purpose, we decided to carry out a qualitative, intensive study, using a sample of twenty-five children in a 1st year primary school class, with action-research characteristics. After collecting the data, it was analyzed and interpreted in order to validate the objectives initially proposed.

At the end of this journey, it is considered that this experience was fundamental for perceiving the possibility of implementing diversified assessment tools and strategies in the classroom and that, when implemented effectively, formative assessment is a tool that provides students with more effective learning.

Key Words: pedagogical assessment; formative assessment; assessment for learning; self- and hetero-assessment; feedback.

INTRODUÇÃO

A literatura recente referente à implementação de práticas avaliativas em contexto de sala de aula tem vindo a demonstrar de forma muito clara que a utilização de uma avaliação formativa contribuiu para melhorar de um modo bastante significativo as aprendizagens dos alunos. Aliás, os normativos legais em vigor no nosso país referem esta modalidade avaliativa como “a principal modalidade de avaliação [uma vez que] permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho).

Contudo, a ideia de que avaliar é classificar está ainda muito enraizada no nosso sistema de ensino e, muitas vezes, avaliação formativa ainda é erradamente confundida como “um conjunto de pequenas avaliações sumativas!” (Fernandes, 2020, p.17). Desta forma, e entendendo que a “avaliação pode ser uma poderosa ferramenta ao serviço das aprendizagens dos alunos, desde que realizada de modo a monitorizar as aprendizagens de forma contínua e sistemática, proporcionando a estes e aos professores feedback fundamental para a otimização dos processos de ensino e aprendizagem (Cabral e Alves, 2018, p.22), neste trabalho pretendeu-se explorar o conceito de avaliação formativa na sua conceção de avaliação para a aprendizagem

levando não só o adulto a refletir sobre as suas práticas avaliativas, como também a promover a integração da avaliação formativa nas práticas letivas de forma regular através da diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação em detrimento da tradicional “ficha de trabalho”. Foi objetivo, também, dar ao aluno um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens através da implementação de técnicas como a autoavaliação e a heteroavaliação.

Para tal, desafiou-se uma docente de uma instituição de carácter particular e cooperativo, situada no grande Porto, a implementar na sua sala práticas avaliativas centradas e direcionadas para uma avaliação para a aprendizagem, tendo estado envolvidos neste processo vinte e cinco alunos de uma turma de primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho que aqui se apresenta é composto por quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Estado da Arte*, apresenta-se uma breve reflexão sobre as teorias que foram sustentando este trabalho ao longo dos últimos meses. Abordam-se questões relacionadas com a predominância da gramática escolar tradicional nas salas de aula e a necessidade de mudança de paradigma exigido pelas transformações significativas que estão a ocorrer na sociedade atual e que desafiam a uma nova forma de pensar a escola – uma escola onde o currículo é flexível e atende às necessidades dos alunos o que, conseqüentemente, exige novas formas de planificar e de avaliar.

No segundo capítulo, *Metodologia*, é descrita a metodologia de trabalho que foi adotada durante este processo e são explicitados os procedimentos de recolha e análise de dados. Optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, com carácter intensivo e com características de investigação-ação.

O terceiro capítulo, *Apresentação e Discussão dos Resultados*, dá a conhecer a análise dos dados recolhidos ao longo deste processo e a reflexão que se fez sobre os mesmos. No quarto e último capítulo, *Conclusões*, enunciam-se as principais limitações sentidas durante a realização deste projeto e explicitam-se as principais aprendizagens experienciadas, no sentido de construir uma base de conhecimento, assente na prática reflexiva, que sirva de alicerce a práticas futuras.

ESTADO DA ARTE

A escola de massas, abordagem educacional cujas raízes remontam à era industrial, teve o seu apogeu ao longo do século XIX com o crescimento das sociedades industriais e urbanas, altura em que houve a necessidade de educar um número crescente de crianças e jovens de diversas origens sociais e económicas. Caracterizava-se por ser uma metodologia educativa onde o professor era a figura central de todo o processo educativo. A ele cabia o papel de, através de aulas predominantemente expositivas, debitar um currículo totalmente padronizado aos alunos que, por sua vez, se limitavam a ouvir e tomar notas daquilo que lhes era transmitido.

Todos conhecemos as tentativas de mudança que foram ocorrendo ao longo do século XX, lemos e refletimos sobre os diversos autores que tentaram, ao longo do tempo, colocar o mote da vertente ensino-aprendizagem centrado no aluno mas, na realidade,

“a “gramática” básica da escolaridade, [...] permaneceu notavelmente estável ao longo das décadas” (Tyack&Cuban, 1997, p.85). Entenda-se por “gramática escolar” (Tyack&Cuban, 1997) as estruturas e regras que organizam o trabalho de instrução. Segundo estes autores, quando nos referimos a “gramática escolar”, referimo-nos, por exemplo, às práticas organizacionais padronizadas relativas à divisão do tempo e do espaço, à classificação dos alunos por faixa etária e à sua alocação à mesma sala de aula, à divisão do conhecimento em disciplinas. E esta é a estrutura organizacional que continuamos a encontrar na maior parte dos nossos estabelecimentos de ensino. Mas, nos últimos anos, a sociedade tem passado por transformações significativas. O avanço da tecnologia, a globalização, a multiculturalidade trouxeram mudanças nas dinâmicas sociais e económicas e estas mudanças estão a ter impacto direto nas necessidades das escolas de hoje, exigindo adaptações para preparar os nossos alunos para um futuro cada vez mais incerto e dinâmico. Neste sentido, “a educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX [pelo que] a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma” (Novoa, 2022,p.15). Guerra (2018) vai mais longe quando anuncia a morte da escola caso uma evolução não aconteça. De acordo com o autor,

la escuela muere si se queda anquilosada. Porque tiene que dar respuestas a las necesidades de la sociedad. Y la sociedad cambia. Y tiene que responder a las expectativas de los alumnos y de las alumnas. Que también cambian. Y las ciencias evolucionan y se desarrollan. Los saberes pedagógicos se multiplican. El mundo digital lo invade todo. Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido (Guerra, 2018,p.21).

Logo a mudança urge, mudança esta que “desafia todos e cada um a pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de uma forma contextualizada, criativa, competente e colaborativa” (Palmeirão& Alves, 2018, p.5). Neste sentido, torna-se necessário alterarmos as regras da gramática escolar.

De acordo com Rossi (2001), palavras como “mudança”, “reforma” ou “inovação” são frequentemente utilizadas na literatura mais recente que versa as temáticas relacionadas com a perspectiva de necessidade de quebra com o modelo tradicional que impera nas escolas. De acordo com a autora, “o termo “inovação” está relacionado a vários conceitos e pode-se referir tanto ao microespaço de um estabelecimento escolar como abranger o sistema de ensino de um estado ou país” (Rossi, 2021, p.7). Em Portugal, o Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas, publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2023, define como inovação

um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas (CNE, 2023, p.1).

O mesmo documento, que centra a inovação pedagógica em três grandes dimensões que se interrelacionam – um sentido social, uma orientação local e sistêmica, e uma orientação para os educandos e para a aprendizagem - defende que cabe “às escolas definir prioridades e processos de mudança” (CNE, 2023, p.1).

Cabral & Alves (2018) sugerem um modelo de análise das condições para a inovação pedagógica assente em três grandes níveis: um nível macro que “representa a “cultura(s) de escola e as identidades profissionais, que explicam e condicionam muito do que acontece nos níveis meso e micro” (2018, p.13); um nível meso, mais direcionado para a administração dos recursos humanos e materiais e que propõe uma reflexão sobre forma como se organizam os espaços educativos, da alocação dos alunos por grupo e da gestão do seu tempo escolar, da organização do tempo dos professores e da construção de redes de aprendizagem; e um nível micro, aquele que se vive em sala de aula. Dado que a nossa intencionalidade neste trabalho assenta numa análise das práticas avaliativas em contexto de sala de aula, este último será o nível sobre o qual nos iremos debruçar com mais pormenor uma vez que, segundo os autores, a inovação pedagógica em sala de aula passa por uma nova forma de organizar o trabalho docente e os modos do trabalho pedagógico, pela flexibilização do currículo e por uma mudança nas estratégias de avaliação. Relativamente ao primeiro pressuposto, o professor de hoje não pode mais trabalhar sozinho em sala de aula. O trabalho em coadjuvância permite a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e enriquecedores e, desta forma, oferecer uma educação mais diversificada e personalizada aos alunos. “Modos de organização dos docentes como as equipas educativas, as tutorias, as coadjuvações e outros [...] são, certamente, muito mais favorecedores de uma cultura profissional colaborativa e da assunção de um compromisso coletivo de todos os docentes pelas aprendizagens globais de todos os alunos (Cabral & Alves, 2018, p. 20). Isto porque, esta nova forma de abordar a organização do trabalho docente, que deverá privilegiar metodologias baseadas na resolução de problemas e o trabalho de projeto, permitirá a criação de espaços onde o aluno é o construtor das suas próprias aprendizagens. Quanto à segunda ideia, numa sala de aula inovadora, o currículo “uniforme, pronto a vestir e de tamanho único” (Formosinho, 2016, p.16) tem que dar lugar a um currículo que possa atender à diversidade, interesses e necessidades dos alunos. Logo, torna-se fundamental termos “uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação” (Nóvoa, 2022, p.17). Por fim, numa sala de aula onde existe uma mudança na forma de encarar a organização do currículo, do trabalho docente e do papel do aluno remete-nos para uma nova forma de avaliar as aprendizagens, onde não podemos estar mais dependentes da avaliação de cariz meramente classificativo e temos que dar mais espaço à avaliação formativa.

Vários são os autores que se alinham pelas ideias acima apresentadas. Durante muitos anos o conceito de avaliação esteve ligado a uma ideia de “classificação”. Numa sala em que o professor era o único detentor do saber e os alunos se limitavam a receber conhecimento recorria-se sobretudo à realização de testes ou exames para aferir as aprendizagens. Tratava-se, sobretudo, de uma avaliação “muito organizada a partir de pedagogias bem mais centradas no ensino e no professor do que nas aprendizagens e

nos alunos e essencialmente vista como um processo pouco ou nada integrado nos processos de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2022, p.25), que em nada tinha em conta os interesses e as necessidades dos alunos “uma vez que a avaliação consistia em recolher informação que garantisse a seleção dos melhores e a discriminação dos mais fracos” (Fernandes, 2021, p.35).

Ora, como já referimos anteriormente neste trabalho, a sociedade mudou, os professores mudaram, os alunos também mudaram e os desafios decorrentes destas mudanças já não comportam este tipo de ensino de cariz transmissivo nas nossas salas de aula. As nossas escolas têm agora que preparar os seus alunos para um mundo cada vez mais incerto e, como tal, ajudá-los a desenvolver competências que lhes permitam fazer face aos desafios que vão encontrar no futuro. Daí ser necessário perspetivar o conceito de avaliação de uma outra forma. Segundo Fernandes (2022) “partindo do princípio de que a avaliação é indissociável do ensino, pode pensar-se que a pedagogia e a avaliação (e o ensino) deveriam relacionar-se de forma a contribuir decisivamente para que todos aprendam o que está previsto no currículo” (p.6). Daí ser necessário perspetivar o conceito de avaliação de uma outra forma. Será necessário “reinventar e recriar práticas de avaliação e de ensino que contribuam de forma decisiva para que os alunos aprendam o que é suposto aprender” (Fernandes, 2022, p.6). A atual legislação portuguesa reitera esta ideia com a publicação do Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, documento que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. Este diploma representa um marco importante na promoção de uma educação mais inclusiva, garantindo que todos os alunos, “independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”.

A par deste, é publicado o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, complementado pela Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, a Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, e a Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, a operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (art.1). Uma leitura mais atenta deste documento deixa clara a intenção de colocar o aluno e a sua aprendizagem no centro do ensino e da avaliação, destacando-se a avaliação formativa como a “principal ação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo com o envolvimento dos alunos no processo de auto regulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação” (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de junho, art.24º, nº 5). Ao longo de todo o documento verificamos que o conceito de avaliação formativa está sempre muito presente no sentido de servir as aprendizagens dos alunos, atribuindo-se à outra modalidade de avaliação a ser utilizada em sala – a avaliação sumativa – um papel de “formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (art. 24º nº 5) sendo que esta modalidade tem menos expressão ao longo do presente decreto.

O conceito de avaliação formativa relacionado com a avaliação das aprendizagens remonta aos anos 60 do século passado e a forma como tem vindo a ser utilizado em sala de aula ao longo das últimas décadas tem evoluído. De acordo com Fernandes (2021), no início da década de 80 começou a desenhar-se uma avaliação formativa que ocorria durante o processo de ensino e aprendizagem. Esta forma de avaliação começou a valorizar mais os processos de aprendizagem sem, no entanto, ignorar a importância dos resultados finais. Tratava-se de uma avaliação interativa e contínua, que pressupunha a participação ativa dos alunos uma vez que defendia estratégias como autoavaliação, autorregulação e autocontrolo. Contudo, e de acordo com Fernandes (2021), “ainda persistem mal-entendidos relativamente ao conceito de avaliação formativa [uma vez que continua a ser] um conjunto de práticas mais ou menos indiferenciadas que pouco terão a ver com a sua real natureza” (p.30). Será, então, importante clarificar o que dentro de uma perspectiva de avaliação pedagógica e numa visão de inovação se entende por avaliação formativa ou, numa linha de pensamento mais recente, avaliação para as aprendizagens. Segundo Fernandes (2022), quando nos referimos a avaliação pedagógica temos que ter em conta duas modalidades que se completam - a avaliação formativa e a avaliação sumativa – uma vez que a utilização de uma ou de outra nas práticas pedagógicas tem como principal função apoiar o desenvolvimento e a melhoria das aprendizagens. Fernandes (2008), apoiado nos estudos de autores como Black& William (1988), Gardner (2006), Harlen& Seba (2006), refere que, nos últimos anos, a literatura sobre esta matéria destaca os termos “avaliação das aprendizagens’ e ‘avaliação para as aprendizagens’ com o mesmo significado das designações ‘avaliação sumativa’ e ‘avaliação formativa’ (p.358). De acordo com o autor,

(..) no primeiro caso os objectos de avaliação são resultados da aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, a avaliação sumativa, ou a avaliação das aprendizagens, ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. No segundo caso, os objectos preferenciais são os processos de aprendizagem e, por consequência, a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, ocorre durante o desenvolvimento do currículo. Assim, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planear os passos seguintes (Fernandes, 2008, p.358).

Esta nova forma de entender a avaliação formativa como uma avaliação das aprendizagens implica que quer o professor, quer o aluno assumam um papel mais ativo dentro da sala de aula. O primeiro passa a ser um “interlocutor privilegiado” (Cosme 2009) na medida em que lhe cabe a criação de condições para melhorar as aprendizagens dos alunos através da utilização de “pedagogias que valorizem a diversidade de métodos e modalidades de estudo e de aprendizagem, apoiadas na diversificação didática, no recurso a estratégias curriculares e pedagógicas diversificadas” (Silva, 2014, p.113). Quanto ao aluno, cabe-lhe um papel mais ativo e comprometido no seu processo de aprendizagem uma vez que será o responsável pela sua aprendizagem no sentido de que terá que, como diz Machado (2021), citando Grangeat&Lepareur (2019), de “planificar as suas tarefas, regular o seu desenvolvimento, e realizar os ajustamentos necessários (p.3).

Fernandes (2002) refere “quatro grandes domínios de ensino e avaliação pedagógica reconhecidamente relevantes e incontornáveis para desenvolver a aprendizagem de todos os alunos” (p.31). São eles a avaliação criterial, o feedback, a autoavaliação e a avaliação entre pares e a classificação. Apesar de entendermos que a avaliação sumativa também pode ser um instrumento de avaliação formativa, dada a especificidade deste trabalho, iremos centrar-nos apenas nos três primeiros. Numa sala de aula que fundamenta a avaliação para as aprendizagens a avaliação criterial torna-se imprescindível quer para o professor, quer para os alunos. Isto porque quando os critérios de avaliação são bem definidos e comunicados de forma antecipada, os alunos conseguem compreender o que é esperado deles permitindo que se concentrem nas tarefas e nos objetivos de aprendizagem. No que diz respeito ao professor, quando este avalia tendo por base critérios bem claros, pode identificar mais facilmente em que ponto se encontram os seus alunos e devolver um feedback mais construtivo. Fernandes (2022) refere que “os critérios facilitam e melhoram as práticas de avaliação formativa, são uma importante orientação para o que é importante avaliar e aprender e, por conseguinte, contribuem para melhorar a organização e funcionamento pedagógico das escolas (p.32). O feedback torna-se também algo fundamental num contexto de avaliação para a aprendizagem uma vez que não passa só por ser uma ferramenta que serve para medir o desempenho dos alunos, mas antes uma estratégia essencial para promover o crescimento e a melhoria contínua dos mesmos num contexto onde impera o diálogo e “em que se desenvolvem práticas de diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001) ajustadas aos contextos e contribuindo assim para distribuir feedback constante aos [...] alunos, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas” (Madureira, 2024, p. 44). É um processo através do qual os alunos sentem que participam na aprendizagem e no ensino o que suscita a sua motivação e maior envolvimento, tendo, como tal, um impacto muito positivo nas aprendizagens. De acordo com Fernandes (2022) deve ser definido como resposta a três questões fundamentais: “Em que situação me encontro?” “Para onde devo ir?” “O que devo fazer a seguir? E, nestes termos, torna-se um processo essencial para que os alunos compreendam, o mais autonomamente possível, até que ponto estão a conseguir realizar as aprendizagens pretendidas e são capazes de fazer o que foi definido nos objetivos de aprendizagem que lhes foram propostos, tendo em conta os critérios de avaliação definidos. Fernandes (2022) entende a autoavaliação e a avaliação entre pares como práticas que são muito utilizadas em contextos inovadores uma vez que, por norma, se associam “à participação dos alunos nos processos de avaliação das suas próprias aprendizagens” [e] “estão muito relacionadas com a utilização dos critérios e dos seus descritores ou indicadores, dos objetivos de aprendizagem e do feedback” (p.55). No fundo, a utilização destas metodologias promove uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, ao mesmo tempo que fomenta a colaboração e o pensamento crítico uma vez que “os alunos são convidados a pensar, a refletir, acerca do estado em que se encontram relativamente às suas aprendizagens e competências” (Fernandes, 2022:56) no caso da autoavaliação ou, no caso da avaliação entre pares, “os alunos desenvolvem competências de

elevado nível cognitivo pois a avaliação do trabalho dos seus colegas obriga à mobilização de competências relacionadas com a análise, a síntese, a avaliação e a criatividade, as competências mais elevadas da taxonomia do domínio cognitivo criada por Benjamim Bloom” (Iden, 2022:58). Quando realizadas de forma sistemática e consistente, estas práticas permitem uma monitorização contínua do progresso do aluno, facilitando ajustes e, conseqüentemente, uma melhoria das aprendizagens. Para concluir, “numa escola que se quer cada vez mais inclusiva e democrática, é necessário entendermos a avaliação como um processo eminentemente pedagógico, comprometido com as aprendizagens dos alunos, pois avalia-se para melhorar as aprendizagens dos alunos, distanciando-se da classificação” (Madureira, 2024, p.45). Contudo, e seguindo a linha de Fernandes (2022) muitas vezes, as tentativas de melhorarmos o processo ensino-avaliação-aprendizagem acabam perdidas porque, embora pertinentes, as ideias não foram bem trabalhadas. O que de facto fará a diferença será numa “dada sequência de ensino-aprendizagem- avaliação [o] que os alunos sabem e são capazes de verdade e riqueza da experiência ou experiências em que se envolveram e que permitiram o desenvolvimento dos seus conhecimentos competências e atitudes” (p.7).

METODOLOGIA

Durante muitos anos o conceito de avaliação assumiu na gramática escolar uma perspectiva altamente seletiva uma vez que o seu propósito principal se baseava em medir os progressos dos alunos, principalmente através da realização de testes aos quais era atribuída uma classificação. Sabemos, hoje, que tal se trata de um tipo de avaliação altamente seletivo, que muito pouco ou nada contribui para a progressão das aprendizagens dos nossos alunos.

Embora a literatura recente sobre a temática nos guie para um caminho onde a avaliação é encarada como um processo potenciador das aprendizagens do aluno, a verdade é que o conceito de avaliação que serve para medir e categorizar, que durante tanto tempo serviu a denominada escola de massas, ainda se encontra muito enraizado no nosso sistema de ensino. Talvez porque foi com este que nós crescemos, talvez porque seja com ele que, enquanto docentes, nos sentimos mais seguros. Contudo a sociedade atual exige uma mudança de paradigma. A rápida evolução ao nível das tecnologias requer, por parte de todos, uma constante atualização de habilidades, a incerteza no mercado de trabalho, com as profissões tradicionais a serem substituídas por novas áreas que impõem a necessidade de flexibilidade e adaptação são desafios que os nossos jovens enfrentarão no futuro. Como tal, temos que deixar de ver o aluno como recetor de conhecimentos e envolvê-lo na construção das suas aprendizagens o que, conseqüentemente, exige que ele também seja um ator da avaliação das suas próprias aprendizagens.

É nesta linha de ideias que surge este projeto de investigação. Com ele pretende-se perceber de que forma é compreendido o conceito de avaliação das aprendizagens, na sua vertente formativa e sumativa e, numa perspectiva intencional, promover situações

que possibilitem aos alunos de uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico aprendizagens significativas de forma a que seja possível perceber:

- a) de que maneira se pode promover a avaliação formativa de forma regular em sala de aula, diversificando técnicas e instrumentos de avaliação sem recorrer única e exclusivamente ao formato teste ou ficha de trabalho;
- b) se ao possibilitarmos ao aluno um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens se verificam alterações ao nível do empenho e interesse na consecução das tarefas propostas;
- c) se alunos com mais dificuldades de aprendizagem demonstraram uma evolução mais positiva após a aplicação de novas estratégias em sala de aula.

Para realizar este trabalho optou-se por um estudo de natureza qualitativa uma vez que, de acordo com Bogdan & Biklen (2010), se trata do método mais adequado para o trabalho de investigação em educação pois manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural através de entrevistas, notas de campo, fotografias, grelhas de observação, entre outros, e de carácter intensivo dado que se recorreu apenas a uma amostra.

Todo o trabalho foi desenvolvido com uma turma de primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituída por vinte e cinco alunos – quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino – dos quais três não são de nacionalidade portuguesa, pelo que têm no Português a sua segunda língua. Dos vinte e cinco, três beneficiam de acompanhamento pela valência de Terapia da Fala, três são apoiados pela Terapia Ocupacional e um pelo Serviço de Psicologia.

Apenas catorze alunos do grupo já completaram sete anos o que pode estar relacionado com o facto de se evidenciar, de uma forma geral, alguma imaturidade, uma vez que revelam ser crianças um pouco faladoras, que se distraem facilmente e demonstram alguma dificuldade em compreender a distinção entre os diferentes contextos de interação (por exemplo, recreio vs. sala de aula; quando se pode falar e quando se deve ouvir). Revelam alguma impulsividade, não sabendo esperar pela sua vez, e falta de tolerância à frustração, o que implica o uso frequente de “estratégias” de retoma ao foco, bem como a uma repetição regular das indicações.

Não obstante, trata-se de um grupo de crianças que evidencia curiosidade e capacidade de questionamento, e que demonstra um interesse gradual pela aprendizagem das diferentes áreas curriculares, e um elevado interesse pela Educação Literária. Gostam muito de realizar jogos e atividades em grande grupo e demonstram grande interesse e maior capacidade de aprendizagem através de músicas, vídeos e danças. É um grupo que trabalha bem em pequeno e em grande grupo, sendo capazes de realizar trabalho colaborativo. Ao longo deste processo foi revelando gosto e empenho crescente na realização das diferentes tarefas e atividades.

A grande maioria destes alunos habita na área metropolitana do Porto e pertence a famílias de classe média/alta. A maior parte dos pais possui habilitações académicas ao nível do ensino superior (licenciatura, mestrados e doutoramentos).

Na realização deste trabalho recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados para que fosse possível recolher as informações necessárias para se obter resposta às questões colocadas.

É usual na investigação educativa a utilização da técnica de inquérito com ênfase na entrevista e no questionário. Donde que os questionários e as entrevistas, enquanto técnicas dominantes, sejam processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as ou recolhendo amostras do seu comportamento (Tuckman, 1994, p.308 in Lima & Pacheco, 2006).

Desta forma, optou-se por iniciar este trabalho com recurso à entrevista. Escolheu-se neste caso, a realização de um formato de entrevista semidirigida, uma vez que, de acordo com Quivy&Campenhoudt (2008), é a tipologia mais utilizada na investigação social dado que permite que o entrevistador encaminhe a conversa para obter resposta aos seus objetivos. Assim, partindo de um guião organizado em cinco eixos orientadores (anexo1), realizou-se uma entrevista à professora titular da turma que se acompanhou com o objetivo de percebermos as suas conceções em relação à questão da avaliação das aprendizagens dos alunos, ao conceito de avaliação formativa e sumativa, quais as estratégias/ instrumentos que privilegiava no seu dia a dia e perceber quais as suas conceções relativamente aos intervenientes no processo de avaliação.

Realizaram-se, também, entrevistas aos alunos com recurso a um guião orientador (anexo 2). Contudo, estas entrevistas ocorreram em dois momentos distintos: uma no início do processo com o objetivo de se recolher informação sobre as conceções dos mesmos acerca do conceito de avaliação, bem como perceber quais as suas conceções acerca de estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pela docente; um outro no final da intervenção no sentido de se perceber se, após a mesma, estas conceções tinham mudado.

Ao longo deste trabalho, a observação, que de acordo com Quivy&Campenhoudt (2008) se assume como um método de investigação social onde os comportamentos são captados no momento em que acontecem, foi o método de estudo mais utilizado. Deve referir-se que “o termo método já não é aqui entendido no sentido lato de dispositivo global de elucidação do real, mas sim num sentido mais restrito, o de dispositivo específico de recolha ou análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação” (Quivy&Campenhoudt, 2008, p.198).

Tratou-se de uma observação direta (participante), uma vez que, na linha de pensamento dos mesmos autores se estudou um grupo de alunos, num determinado período de tempo durante o qual se participou na vida dos mesmos o que permitiu recolher dados que serviram de base a esta intervenção dado que, segundo Parente (in Formosinho, 2002, p.180) “a observação directa de crianças envolvidas em actividadesdesenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses das crianças” (in Formosinho, 2002, p.180).

Desta forma, de modo a recolher dados que sustentassem este trabalho, utilizaram-se diferentes formas de documentar as observações que se foram fazendo das aulas observadas. De acordo com Bogdan&Biklen (1994) “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistémico de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16). Assim, redigiu-se um Diário de Bordo no qual foram registadas notas sobre as observações que se foram fazendo ao longo das aulas participadas/ observadas. Na linha de pensamento dos autores, as notas recolhidas por meio da observação devem ter uma parte descritiva e outra reflexiva (Bogdan e Biklen, 1994). A primeira compreende um registo o mais detalhado possível daquilo que observamos, como que se estivéssemos perante uma fotografia daquilo que vimos; a segunda pressupõe a existência de reflexão por parte do investigador, onde este expõe as suas ideias, e preocupações.

A recolha de dados foi completada com a criação de outros instrumentos como recursos pedagógicos diferenciados, grelhas de observação, grelhas de auto e heteroavaliação que serviram para reunir dados que se consideravam importantes para este trabalho. Utilizaram-se, ainda, registos fotográficos que, de acordo com De Ketele (1985) são “particularmente indicados para [documentar] os comportamentos não verbais” (p.47).

Os diversos instrumentos utilizados na recolha de dados que se obtiveram durante as sessões observadas foram, posteriormente, alvo de análise de conteúdo o que permitiu a apropriação de informação pertinente sobre a temática investigada e sobre a qual se refletiu e cujos resultados serão apresentados mais à frente neste trabalho.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos dados obtidos através da análise dos diversos instrumentos aplicados e enunciados no capítulo anterior. Como se referiu previamente, optou-se por iniciar esta investigação averiguando qual a conceção que a docente titular deste grupo tinha acerca da temática relacionada com a avaliação das aprendizagens. Para tal, realizou-se uma entrevista semidirigida à docente, orientada para se obterem respostas sobre as conceções da mesma em relação ao conceito de avaliação, nomeadamente à sua vertente formativa e sumativa; perceber quais as estratégias e instrumentos de avaliação mais utilizados pela mesma e perceber, também, quais as suas conceções relativamente aos intervenientes neste processo.

A análise de conteúdo da entrevista realizada, que se encontra em anexo a este trabalho (anexo 3), permite perceber que a docente assume o processo de avaliação não só como uma possibilidade para o professor refletir sobre as estratégias que utiliza mas, também, como uma forma de perceber o que é que os alunos “ainda precisam de melhorar, aquilo que é preciso ainda ser consolidado, aquilo que realmente foi aprendido, foi construído, teve significado para a criança e, portanto, aqui uma

estratégia basilar e que tem que estar presente no processo de ensino e de aprendizagem”. No decorrer da entrevista é visível que a docente reconhece que todas as modalidades de avaliação são fundamentais, sendo prática na sua sala o recurso a momentos de avaliação formativa e de avaliação sumativa uma vez que considera que são “dois processos que se complementam e que só fazem sentido um com o outro”. Não obstante, destaca a avaliação formativa como aquela que privilegia na sua sala pois, segunda a mesma, é “a que nos permite acompanhar, de uma forma regular, as pequenas conquistas que eles vão fazendo e perceber o que já está consolidado, o que podem melhorar, se posso avançar”. Quanto à modalidade sumativa, a docente relaciona-a mais como um produto final, “como se fosse um balanço final daquilo que o aluno aprendeu”. É também perceptível que conhece o conceito de “avaliação para a aprendizagem” considerando que não avaliamos para “fechar. Nós estamos a avaliar para abrir mais o leque de possibilidades do aluno crescer”.

Ao longo desta entrevista a docente evidencia conhecer e usar nas suas aulas diversos instrumentos para avaliar as aprendizagens. Considera ser “estratégia basilar” da sua prática o recurso à *Observação*, complementado pelos registos que faz. Outros instrumentos a que recorre são os *Livrinhos de Fichas de Trabalho*, as *Apresentações Oraís*, os *Trabalhos de Grupo/ Pares/ Individual*, as *Fichas de Trabalho*, que considera terem um papel fundamental no sentido de perceber se os conteúdos estão bem consolidados. Refere, ainda, a utilização de *Rúbricas* e do *Feedback escrito*, este último mais associado a momentos mais estruturados como, por exemplo, os *ProgressCheck* (mini testes), *Ditados* e aquele feedback que é dado aos alunos “não só no final de cada semestre, através de um texto em cada área (matemática, português, etc), mas também é dado depois no final com a nota que é atribuída”.

Quanto à conceção que a docente tem sobre quem deverá participar no processo de avaliação, pode-se perceber que considera importante informar os pais, “de uma forma regular, sobre aquilo que, na perspetiva do docente, estão a ser as conquistas da criança seja em termos socio-afetivos, seja em termos cognitivos. Acho que tem que haver aqui uma comunicação muito fluída e muito transparente entre escola e encarregado de educação”. No que diz respeito aos alunos, a docente refere que os alunos têm consciência que existe um processo de avaliação, mas que os mesmos não são envolvidos no mesmo. Questionada sobre a partilha de critérios de avaliação, apontou duas razões para não o fazer com os alunos: a primeira por ainda não ter conseguido explorar esta vertente uma vez que é o seu primeiro ano a lecionar; a segunda prende-se com o facto de entender que os mesmos ainda não têm maturidade suficiente para compreenderem esta questão.

Numa segunda fase realizou-se uma entrevista semidirigida a alguns alunos da sala com o intuito de se perceber se as conceções dos mesmos acerca do conceito de avaliação se alinhavam com os da docente titular. Pretendeu-se, também, perceber se tinham noção dos instrumentos que a mesma utilizava para os avaliar, a noção que tinha acerca do feedback das suas aprendizagens e, por último, como percecionavam a auto e heteroavaliação. Após a realização da análise de conteúdo destas entrevistas (anexo 4) é possível concluir que os alunos veem o conceito de avaliação como a forma que o professor tem de perceber se estão ou não a conseguir realizar aprendizagens (vide anexo 4). Relativamente às perceções que os alunos têm acerca dos instrumentos

de avaliação utilizados pela docente, pode-se constatar que dos doze inquiridos, dez fazem referência aos “testes” o que leva a inferir que este seja o instrumento de avaliação mais utilizado pela docente, sendo os outros instrumentos referidos com maior frequência as “fichas” e trabalhos nos “cadernos”. Um dos alunos faz referência a “trabalhos de grupo”.

Relativamente à conceção que os alunos têm acerca da existência de feedback por parte da docente a análise de conteúdo das entrevistas (anexo 4) permite concluir que os alunos têm a noção da existência de feedback por parte da professora. Percebe-se, no entanto, que esse feedback é maioritariamente registado por escrito. Não obstante, embora se perceba que haja a perceção por parte dos alunos de que o feedback dado pela docente é para os pais lerem, podemos inferir que os alunos conseguem ter uma noção do sucesso/ ou não sucesso na realização do trabalho solicitado pela simbologia utilizada pela docente uma vez que associam o “tique” a uma resposta correta e a “cuz” a uma resposta errada.

Quanto ao conceito de auto e heteroavaliação, pode-se perceber que, embora alguns alunos refiram ter ouvido estas palavras, apenas um sabia o que era autoavaliação uma vez que a praticava noutro contexto. Os restantes alunos inquiridos não sabem explicar quer um conceito, quer o outro e pelo menos metade deles afirmam nunca ter ouvido as palavras em questão.

Refletindo sobre as análises de conteúdo realizadas e cruzando os dados das mesmas pode-se concluir que, efetivamente, os alunos têm consciência de que são avaliados durante as aulas mas que não fazem parte deste processo - não conhecem conceitos como autoavaliação ou heteroavaliação, inferimos que veem o feedback registado pela docente como algo para os pais lerem - o que vai ao encontro do referido pela docente titular uma vez que reconhece que ainda não os envolve em todo o processo.

No que diz respeito à forma como os alunos percecionam os instrumentos usados em sala para a avaliação das aprendizagens, encontra-se aqui uma discrepância de ideias uma vez que a professora refere a utilização de vários instrumentos sem referir os “testes” que acaba por ser o instrumento mais nomeado pelas crianças.

Compreendidas as conceções que todos os intervenientes tinham acerca da avaliação das aprendizagens, procedeu-se à construção de alguns materiais que permitissem regular as aprendizagens dos alunos de forma a afastar um pouco o processo de avaliação associado a instrumentos como “testes”, “trabalhos nos cadernos” e “livrinhos de fichas”. Desta forma, foram introduzidos em sala alguns instrumentos cuja aplicação e análise de resultados se descreve a seguir.

Após a professora lecionar o conteúdo “Masculino e Feminino dos nomes”, e de forma a aferir se as aprendizagens estavam consolidadas, foi proposto aos alunos que, individualmente, avaliassem os seus conhecimentos com recurso a material manipulável. Uma vez que o grupo ainda se encontrava em fase de iniciação à leitura, construiu-se o mesmo material com graus de dificuldade diferente: o primeiro onde predominavam as imagens (anexo 5) a ser utilizado pelos alunos que ainda não liam, o segundo já com as palavras (anexo 6), mais direcionado aos alunos que já tinham alguma facilidade na decifração das palavras. Ambos eram constituídos por cartões com o artigo definido masculino/ feminino que deveria ser associado a uma imagem/ palavra contida noutro cartão. Este material estava acondicionado num envelope,

dentro do qual se encontravam as “soluções” que permitiriam que, no final da tarefa, o aluno pudesse autonomamente aferir o resultado do seu trabalho. No final o aluno teria que avaliar o seu próprio trabalho através do preenchimento de um instrumento criado para o efeito (anexo 7) e, se fosse o caso, definir propostas de melhoria. Para se avaliar a eficácia deste instrumento, utilizou-se uma grelha de observação (anexo 8) que foi preenchida aquando da realização desta tarefa com o intuito de se avaliar o interesse dos alunos por esta proposta de trabalho, a sua concentração/empenho aquando da realização da tarefa e, ainda, de que forma os alunos se implicaram no preenchimento do documento referente à autoavaliação. Aplicou-se, ainda, uma outra grelha (anexo 9) onde se registaram os resultados aplicados pelos alunos à sua autoavaliação. A análise das mesmas permite concluir que todos os alunos manifestaram interesse pela tarefa durante a apresentação da mesma pela docente titular, uma vez que estiveram atentos às explicações dadas e colocaram questões, e apenas dois dos alunos não se mostraram empenhados na concretização do trabalho proposto. Apenas um aluno demonstrou dificuldade no preenchimento do instrumento de autoavaliação e, como tal, recorreu ao adulto. Analisando a grelha de autoavaliação dos alunos (anexo 9) pode-se concluir que nove crianças referiram a necessidade de praticarem mais sobre este assunto, indicando como propostas de melhoria terem que “praticar mais vezes” ou “mais uma vez” e “estudar com a Mamã”. De referir que um aluno que conseguiu realizar a tarefa com sucesso no nível 1 acrescentou como proposta de melhoria “tentar praticar o nível dois”.

Uma vez que o grupo estava em processo de aprendizagem da leitura considerou-se importante aplicar alguns instrumentos que permitissem aos alunos monitorizarem o processo de aprendizagem da mesma. Para tal reuniu-se um grupo de alunos com o intuito de se definirem critérios que servissem de suporte à criação de um instrumento de autoavaliação da leitura. Do resultado dessa conversa (anexo 10) surgiu uma *Grelha de Autoavaliação da Leitura* (anexo 11) onde se definiam como critérios a serem avaliados o tom de voz, o ritmo e a expressividade. O instrumento contemplava, ainda, um local para os alunos registarem os seus pontos fortes e os pontos onde podiam melhorar. A análise dos dados destas grelhas através do preenchimento de uma grelha de análise (anexo 12) permite-nos perceber que os registos efetuados pelos alunos nas suas grelhas de autoavaliação da leitura coincidiram com os registos de observação realizados pelo adulto aquando da observação da atividade o que indica que os alunos compreenderam os critérios definidos para a avaliação do momento e conseguiram avaliar-se por eles. Relativamente ao processo de melhoria, verificou-se uma noção muito presente de que o “treino” (inferimos que se trate de ler mais vezes) poderá ser um fator preferencial para melhorar este processo.

Sistematizado este instrumento, alargou-se o mesmo à avaliação pelos pares. Desta forma, introduzimos em sala a *Grelha de Heteroavaliação da Leitura* (anexo 13).

Antes de proceder à distribuição da mesma, a professora titular começou por explicar aos alunos o objetivo deste material. Uma vez que o grupo já estava familiarizado com a *Grelha de Autoavaliação da Leitura*, não houve dúvidas em relação ao seu preenchimento. Penso que ajudou o facto deste documento ter sido impresso numa cor diferente. Foram selecionadas para ler em voz alta seis crianças. De notar que os textos que foram alvo de leitura em voz alta tinham

sido enviados para casa na passada quinta-feira (TPC) de forma a que as crianças pudessem treinar a leitura. A C. ofereceu-se para ser a primeira a ler. No final da leitura a professora entregou-lhe uma Grelha de Autoavaliação da Leitura tendo atribuído ao T. a tarefa de avaliar a leitura da amiga através do preenchimento da Grelha de Heteroavaliação. O processo manteve-se para as outras cinco crianças do grupo. Terminada a atividade foi possível fazer a comparação dos registos em voz alta. Cada par comparou os registos efetuados nas grelhas e quando houve dúvidas explicaram a razão pela qual teriam preenchido a tabela da forma que preencheram (anexo 14).

Analisando os resultados através do preenchimento de uma grelha de observação podemos verificar que dos seis pares envolvidos nesta atividade apenas um registou resultados diferentes no preenchimento das grelhas. Podemos observar ainda que, durante a atividade, os alunos responsáveis pelo preenchimento da *Grelha de Heteroavaliação da Leitura* permaneceram atentos ao momento de leitura do par, algo que nem sempre se verifica.

De forma a apurar o impacto da utilização dos instrumentos acima descritos na perceção dos alunos foi realizada nova entrevista aos mesmos alunos que tinham sido entrevistados na fase inicial deste projeto, por forma a verificar a existência de algum tipo de alteração nas conceções dos mesmos acerca do conceito de avaliação e da existência de instrumentos de avaliação em contexto de sala. Também se quis perceber a existência de alterações ao nível do conceito de feedback, de auto e heteroavaliação. A análise de conteúdo das mesmas (anexo 15) permite as seguintes reflexões: em relação às conceções que os alunos têm do conceito de avaliação conseguimos inferir que os alunos conseguem perceber que a avaliação serve sobretudo para perceber se estão a conseguir realizar (bem) as aprendizagens. No que diz respeito às conceções que os alunos têm acerca dos instrumentos de avaliação utilizados pelo docente, vemos que continuam a referir como os mais utilizados os testes, as fichas de trabalho e os trabalhos realizados nos cadernos. Contudo, três das crianças inquiridas referem o uso do telemóvel ou iPad para recolha de registos fotográficos ou vídeo com o intuito de avaliar aprendizagens (alunos 5, 7 e 10). Encontramos, também, duas referências à utilização das grelhas de auto e heteroavaliação da leitura (alunos 8 e 11).

No que toca ao conceito de feedback não encontramos grandes alterações em relação às respostas obtidas na entrevista inicial uma vez que as respostas dos inquiridos continuam apontar para um feedback escrito essencialmente constituído por frases ou por simbologia “certo” para exercícios corretos ou “cruz” para o que está errado. Inferimos, mais uma vez, que em relação a estes últimos as crianças conseguem ter a noção do que fizeram de errado e o que está certo nos trabalhos que lhes são devolvidos.

No que diz respeito às conceções que têm acerca do conceito de auto e heteroavaliação pode-se perceber que, em relação à entrevista inicial, houve uma grande alteração nas respostas dadas em relação a este conceito uma vez que os doze alunos entrevistados afirmaram conhecer os dois conceitos e conseguiram explica-los corretamente (vide anexo 15). Questionados acerca da utilidade destas duas estratégias pode-se constatar que predomina a ideia de que são ferramentas úteis na

medição das aprendizagens uma vez que os alunos referem ser “bom porque nos podemos ajudar uns aos outros e ver se podemos melhorar” “assim sei se estou a fazer bem” “ajudar os amigos a fazerem melhor” indicando aqui já uma noção de que a utilização destas estratégias os ajuda a melhorar as aprendizagens.

CONCLUSÕES

Considerando que o uso regular de práticas de avaliação formativa em sala de aula potencia de modo significativo as aprendizagens dos alunos, desenvolveu-se o trabalho aqui apresentado que teve como temática de investigação não só perceber de que forma a avaliação formativa era implementada de uma forma efetiva numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também compreender de que forma é possível promover a integração destas práticas de uma forma regular em contexto de sala, dando assim ao aluno um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens e se esta forma de avaliar influencia de forma positiva as aprendizagens dos alunos que apresentam mais dificuldades. Terminado este processo, torna-se imprescindível a reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido pelo que se apresentam aqui não só as dificuldades encontradas, mas também as aprendizagens conseguidas ao longo deste trajeto, as conclusões retiradas e definem-se, também, algumas possibilidades de continuação de ações futuras.

Embora se tenham enfrentado algumas limitações significativas ao longo deste processo - a mudança de docente titular no início do mesmo e o facto dos alunos terem um plano de atividades muito preenchido o que, por vezes, levou ao adiamento de intervenções pensadas condicionando, desta forma, a aplicação de mais instrumentos de trabalho - a realização deste trabalho foi extremamente gratificante dado que proporcionou uma compreensão mais clara sobre a possibilidade de utilização de instrumentos e técnicas de avaliação diversificados em sala de aula, mais focados para o envolvimento ativo dos alunos e orientado para guiar as suas aprendizagens, evidenciando o potencial dos mesmos na promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Sendo um dos objetivos deste trabalho perceber se os alunos com mais dificuldades de aprendizagem demonstravam uma evolução mais positiva após a aplicação de novas estratégias em sala de aula, não foi possível obter dados suficientes que permitissem conclusões pertinentes acerca do mesmo. Para tal, seria necessário um período mais longo de aplicação de instrumentos e técnicas que permitissem a obtenção de dados mais conclusivos sobre este aspeto. Contudo, as observações que se realizaram permitiram perceber que é possível recorrer a outros instrumentos que não apenas testes ou fichas para promover momentos de avaliação dos alunos e, também, possibilitaram concluir que a aplicação de técnicas como a auto e heteroavaliação permitem envolver mais os alunos no seu processo de aprendizagem uma vez que, no final do projeto, os próprios reconheceram a importância da utilização destas práticas no seu progresso e no progresso dos pares. A experiência na implementação deste projeto destacou ainda a importância do feedback constante e adaptado às

necessidades dos alunos uma vez que foi perceptível que o feedback escrito não é uma boa estratégia a recorrer numa turma de primeiro ano uma vez que a maioria das crianças ainda não sabe ler.

Considerando que o tempo de aplicação deste projeto foi relativamente curto e reforçando-se a necessidade de se contemplar uma mudança significativa na abordagem da forma como se vê o processo de avaliação nas salas de aula, ponderaram-se como próximos passos, envolver a equipa docente desta instituição em dinâmicas de partilha, construção de novos materiais, exploração e discussão de novas formas de avaliar os alunos no sentido de integrar novas práticas de avaliação de forma mais sistemática no dia a dia das diferentes salas de aula.

Para concluir, considera-se que, com este trabalho se reforça a necessidade de uma mudança significativa na abordagem da avaliação em sala de aula, mudança esta que deverá passar não só pela promoção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente eficaz e inclusivo, como também pela integração de instrumentos e estratégias de avaliação formativa mais diversificadas que proporcionem aos alunos um feedback contínuo e construtivo do seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, J.; Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (orgs) (2016). Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades. (pp.13-18). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Cabral, I. & Alves, J. (2018). Para um modelo integrado de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral & J. Alves, Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – da teoria à(s) prática(s). (pp. 5-30). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Conselho Nacional de Educação (2023). Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas.CNE.https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf

Cosme, A. (2009). Ser professor: ação docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: LivPsic Editora.

De Ketele, J. (1985). Observar para Avaliar. Coimbra: Almedina.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Revista Estudos em Avaliação Educacional. Vol.19 nº 41. In <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v19n41/v19n41a02.pdf> consultado em 17.02.2024

Fernandes, D. (2021). Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Fernandes, D. (2022). Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica. Lisboa Editora Leya.
- Guerra, M. (2018). Inovar o Morir. In C. Palmeirão&J.M.Alves, Escola e Mudança. Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização - Os Desafios Essenciais. (pp.20-43). Porto: Universidade Católica Editora.
- Lima, J. & Pacheco, J. (orgs) (2006). Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.
- Machado, E. (2021). Participação dos alunos nos processos de avaliação. In D. Fernandes. Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). (pp 232-242). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Madureira, C. (2024). Avaliação Pedagógica: caminhos para a (trans)formação de modos de ensinar, aprender e avaliar. In C. Palmeirão& J. Alves (coord.), Avaliação em Interação. (pp.39-49). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho.
- Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 julho.
- Nóvoa, A. (2022). Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: Empresa Gráfica do Estado da Baía.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2018). Escola e Mudança. Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização - Os Desafios Essenciais. In C. Palmeirão&J.M.Alves, Escola e Mudança. Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização - Os Desafios Essenciais. (pp.4-8). Porto: Universidade Católica Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão”. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R.& Van Campenhout, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Rossi, E.(2021). Inovações educacionais no tempo presente e rupturas no paradigma moderno: análise das pesquisas educacionais da universidade de Genebra. Revista Educar em Revista, v. 37. IN <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78885/44550>, 24.02.2024
- Silva, E. (2024). Para uma avaliação transformadora. In C. Palmeirão& J. Alves (coord.), Avaliação em Interação. (pp.109-119). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

7. Reunião de Conselho de Cooperação Educativa do Movimento da Escola Moderna: estudo de caso de uma escola do 1º ciclo do ensino básico do Padrão da Légua.

Sandra Regina Alves Siqueira

s-siqueira@ucp.pt

Resumo: Com a crescente movimentação na educação em busca de garantia dos direitos individuais de uma escola de todos e para todos, há uma preocupação mundial para mudanças educativas por meio de inovação pedagógica, em acolher a todos sem discriminação e com qualidade de vida, com intuito de promover no aluno uma real aprendizagem. O caminho a percorrer se inicia no sistema educacional, em que se prevê o encontro do maior número de pessoas de cognições e expressões de formas de vida diferenciadas e que se socializam por meio da comunicação. Essa diversidade de pessoas, com necessidades educacionais especiais e outras pluralidades, pressiona a rutura de um paradigma impregnado por muito tempo na antiga formação da sociedade, exigindo hoje, da educação formal, novas estratégias para satisfazer a contemporaneidade. É nessa ótica de mudança de padronização que a reunião de Conselho de Cooperação Educativa (CCE) no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) pode contribuir para com uma educação com vistas à inovação, por ter em sua génese a didática da participação cooperada e da comunicação, o que favorece as aprendizagens, reduz os conflitos, respeita as diferenças, minimiza a exclusão, dando aporte a uma educação socioeducativa, propiciando ao indivíduo o seu desenvolvimento completo para exercer a sua autonomia e cidadania.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; Reunião de Conselho de Cooperação Educativa; Movimento da Escola Moderna.

Abstract: With the growing movement in education in search of guaranteeing the individual rights of a school of all and for all, there is a worldwide concern for educational changes through pedagogical innovation, in welcoming everyone without discrimination and with quality of life, in order to promote real learning in the student. The path to be followed begins in the educational system, in which it is expected that

the greatest number of people with different cognitions and expressions of ways of life will meet and that they socialize through communication. This diversity of people, with special educational needs and other pluralities, presses the rupture of a paradigm impregnated for a long time in the ancient formation of society, demanding today, from formal education, new strategies to satisfy contemporaneity. It is in this perspective of change of standardization that the meeting of the Council for Educational Cooperation (CCE) in the Pedagogical Model of the Modern School Movement (MEM) can contribute to an education with a view to innovation, by having in its genesis the didactics of cooperative participation and communication, which favors learning, reduces conflicts, respects differences, minimizes exclusion, contributing to a socio-educational education, providing the individual with his complete development to exercise his autonomy and citizenship.

Key words: Pedagogical innovation; Meeting of the Council for Educational Cooperation; Modern School Movement.

INTRODUÇÃO

Uma preocupação na Educação, com a eficaz aprendizagem do indivíduo, é uma característica da sociedade atual. É uma temática que vem sendo incorporada pelo movimento mundial, na tentativa de desconstruir o modelo escolar tradicional, enfatizando a valorização e a aplicabilidade da inovação pedagógica em metodologias diferenciadas em sala de aula. É um dos temas marcantes, discutido e reflexivo da atualidade em quase todos os países.

Portugal também experimenta essa realidade, pois como bem sabemos, há diversos estudiosos e autores que tratam do tema em questão. Há também aplicações de muitos modelos didáticos pedagógicos nas escolas, em busca de inovar suas práticas para obter resultados favoráveis à uma educação de qualidade com foco numa aprendizagem eficaz do aluno. Diante deste fato percebemos que Portugal é uma autêntica nação preocupada com os movimentos acelerados da contemporaneidade.

Há décadas, vários autores, incluindo Nóvoa, escrevem sobre a necessidade de repensar as bases institucionais da escola para que a educação se torne de fato um bem público e bem comum, tendo em vista a necessidade de transformar esse modelo escolar, edificado no século XIX e que atualmente se encontra fragilizado (Nóvoa, 2022).

A escola de hoje responde com muita dificuldade aos desafios do mundo atual (Fernandes, 2023), a escola que nós temos não segue os propósitos das reais necessidades da nossa contemporaneidade. Para sermos pessoas de fato livres, autónomas, com capacidade de dizer sim ou dizer não, a escola tem de aprender a ser diferente. Contudo, o grande desafio está na capacidade dos professores, em inovar com estratégias adaptadas que contemplem o desenvolvimento completo do indivíduo.

Muito embora, inovações pedagógicas indicavam a necessidade de mudanças pedagógicas, as escolas resistiam. Contudo, para Nóvoa (2022), com a chegada da pandemia da COVID-19, o ensino remoto, com o uso das tecnologias digitais se apresentou como necessário e proporcionou como uma alavanca a possibilidade e a urgência de transformação de metodologias inovadoras para as aprendizagens, mostrando que a metamorfose na educação, é possível.

A inovação é percebida como uma mudança nas práticas educacionais, no intuito de desenvolver no educando dentre tantas competências, as digitais. No entanto, não é somente com a tecnologia que se faz inovação, porém ela pode otimizar o espaço e o tempo, contribuir para as aprendizagens, enriquecer nosso trabalho, nos ajudando a desenvolver melhor as capacidades de cada indivíduo. Todavia, é preciso reconhecer a importância do convívio interpessoal, pois a relação entre discente, docente e a escola, é de suma importância para o desenvolvimento humano.

Neste contexto, um dos cinco grandes pilares do MEM, “O Conselho de Cooperação Educativa”, é reconhecido como uma prática de inovação pedagógica, Nóvoa (1992, cit. por Serralha, 2009), pois, segundo Niza (2020), traz consigo a proposta do trabalho em participação cooperada, contribui para a autonomia dos

alunos, dando a oportunidade para que planifiquem e organizem suas próprias atividades, contribuindo assim, para com suas aprendizagens; além de favorecer seu desenvolvimento sociomoral, o que minimiza os conflitos relacionais, cooperando para com as relações. Tal constatação nos leva ao seguinte questionamento: Até que ponto podemos considerar que a reunião de CCE, pilar central do MEM, de fato contribui como uma inovação nas práticas educativas?

Para tanto, essa pesquisa traz como objeto de estudo, uma professora atuante no MEM com sua turma do 3ºAno do 1º ciclo do ensino básico e pais/encarregados de educação, da Escola Padrão da Léguas, tendo para análise, a observação em sala de aula e entrevista qualitativa, envolvendo a professora P1, quatro professores participantes do centro de formação do MEM, P2, P3, P4, P5, sete alunos aleatórios da turma A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e o questionamento quantitativo envolvendo 8 pais/encarregados de educação E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8. Os relatos das entrevistas qualitativa são gravados e transcritos e as respostas da pesquisa quantitativa são organizadas em gráficos.

Neste cenário, no que tange a reunião de CCE, um dos grandes pilares do MEM, as observações e entrevistas qualitativas e quantitativa foram nelas apresentadas aspectos de relevância em sua aplicabilidade como uma inovação pedagógica. Para tanto, com a perspectiva de alicerçar a cognição do tema em questão, em um segundo momento temos a intenção de aplicar esses conhecimentos em sala de aula e oportunamente uma nova análise será apresentada.

ESTADO DA ARTE

O conceito de inovação pedagógica é polissêmico. As teorias e os modelos de inovação pelos vários autores não são consensuais, porque há diferentes práticas, há diferentes correntes, há diferentes teorias. Isso, portanto, nos permite a qualquer momento adaptar uma dessas possíveis formas de pensar a inovação. Porém, o Conselho Nacional de Educação, afirma que inovação é:

um processo fundamentado, situado e intencional de concepção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma

sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas (CNE, 2023, p.1).

Pelos avanços da compreensão do que é ensinar e aprender, com o passar do tempo, a diferenciação pedagógica sofre alterações e é vista por um outro espectro:

A aprendizagem deixa de ser encarada como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma actividade pessoal, Pinto, (2007, cit. por Santos, 2009, p.52).

Com a diversidade presente no contexto escolar, professores enfrentam constantes mudanças, o que nos leva a refletir para com as oportunidades oferecidas pela diferenciação pedagógica, para que, enquanto educadores, possamos favorecer a equidade, conduzindo os alunos ao conhecimento, “O objetivo é considerar a diversidade dos alunos e dar a todos eles a chance de aprender. Diferenciar é também elevar a qualidade do ensino” (Jungles, 2011, p.1).

Do ponto de vista pedagógico, Fernandes (2023) é preciso repensarmos a forma como estamos a trabalhar. Como corrobora João Barroso (1996, cit. por Formosinho et al., 2010, p.91), “a autonomia não é decretada mas sim construída”. Portanto, a mudança não pode ser decretada, mas está em nós. A autonomia tem de ser construída por nós, ou seja, por cada um dos profissionais da educação. “Por isso, a autonomia não resulta apenas da outorga formal e legal de um poder e de uma liberdade, mas também do uso que cada indivíduo, cada grupo, cada organização ou cada coletividade faz desse poder e dessa liberdade” (Formosinho, et al., 2010, p.91). Para tanto, é preciso inovar.

Inovar, Fernandes, (2023) de modo a dotar os alunos de espírito crítico e prepará-los para a incerteza, com foco no educando, para combatermos os obstáculos da aprendizagem, Fernandes (2015) para contribuirmos com a sua educação para a vida, para que a sua vida seja melhor. E para isso, podemos recorrer a outros profissionais, experimentando, explorando e implementando novas formas de ensinar. Não podemos ficar presos apenas a nossa formação inicial, temos de ser ousados, ser autor, com foco no como fazer diferente para levar o aluno ao conhecimento. É preciso ser capaz de criar, de acordo a necessidade contextual do momento, respondendo a

cada situação apresentada. É necessário buscarmos de inovação para que a escola sobreviva à contemporaneidade. Como afirma Fernandes (2015), é possível fazer diferente.

Para Fernandes (2015), a escola precisa mudar. Mudam os tempos, as pessoas, as necessidades, as condições, as expectativas, também mudam as responsabilidades. Todos nós, incluindo os alunos, e os pais de nossos alunos, temos expectativas sobre projetos futuros de nossas vidas. E, portanto, podemos trabalhar as expectativas com a ajuda de outros profissionais da escola em busca da construção e reconstrução de constructos, ao longo e na vida. Trabalhar o seu próprio elemento.

Encontrar o elemento, segundo Ken Robinson (2016), é essencial para a felicidade, a satisfação e o êxito, porém, muitas pessoas passam toda sua vida sem experimentar. Para o autor, existem três obstáculos que nos limitam a isto, subestimar a sua própria capacidade, considerar que as capacidades mentais, corporais e espirituais são entidades separadas e a concepção linear de desenvolvimento e mudança.

Para Roldão, o que dificulta tentativas transformativas no sentido da eficácia escolar é a falta de um debate curricular de níveis de decisão para professores e a escola, no sentido de compreender a utilização dos métodos didáticos aplicados em sala de aula, os modos dominantes da prática docente, o ato de ensinar e por um outro lado, um debate sobre a organização da escola, que há quase dois mil séculos mantém a mesma estruturação curricular, com “turmas, uniformes, segmentação do saber, trabalho separado de cada docente, ...” (Roldão, 2014, p.137).

É coerente que não devemos utilizar de um único modelo de aprendizagem, pois aprendemos de formas diferenciadas, “os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais desigualmente na medida em que eles se desigalam, de forma a promover a justiça e o equilíbrio entre todos” (Machado & Formosinho 2012, p.30).

E é por meio das pedagogias inovadoras que podemos potenciar o que de melhor cada pessoa tem para aprender, trabalhando a partir do significado de cada indivíduo, que é único. Portanto, o currículo não pode ser dispensado de forma única.

Para Pacheco (2019), o que impera nas escolas são os resultados, deixando-a restrita, porém os grandes desafios devem ser repensados, pois os dias atuais são complexos e exigem mais do professor, não basta apenas a formação do professor e ensinar, mas é preciso inovar para mudar a escola.

Num pensamento futurista da educação, para a metamorfose do ensino e a formação de professores, o mesmo autor acredita ser necessário refazer o contrato social em decorrência da educação com um olhar mais amplo, reconhecendo o processo educativo na sociedade; criar novos ambientes de aprendizagens que favoreçam o estudo individual, as tarefas em grupo, o trabalho presencial e por meio digital, visto que a escola atual com muitas diversidades, é o sítio em comum para as ações dos discentes e docentes, e não apenas o lugar onde se recebem ensinamentos; é necessário também, criar procedimentos metodológicos que apresentem valores às aprendizagens.

Segundo Oliveira, (2001), atualmente, estudiosos falam que para essa geração plural é conveniente utilizar de uma metodologia interativa, o qual possibilita novas formas de aprendizado, promovendo um ensino individualizado e de acordo as necessidades de cada aluno, permitindo uma participação efetiva com interação entre os educandos e a utilização das tecnologias.

O que para Nóvoa, (2022), embora as tecnologias digitais se apresentem como essenciais para a mudança de práticas pedagógicas, a serviço da transformação do modelo escolar, apoiando a educação como um bem público, há um património humano que exige relação e interação e não ocorre em forma de isolamento. Mas, de forma cooperada.

Neste contexto, temos o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, reconhecida como referência inovadora:

um movimento pedagógico com características únicas, que se tem destacado na produção de práticas inovadoras de formação de professores e de acção educativa. Herdeiro da melhor tradição pedagógica portuguesa, o Movimento da Escola Moderna tem procurado investir a experiência dos professores, do ponto de vista teórico e conceptual, contribuindo para o desenvolvimento científico da profissão docente. Os dispositivos de auto-formação participada, pacientemente

construídos e alimentados no seio do Movimento da Escola Moderna, constituem o mais importante capital de «reflexão na prática e sobre a prática» disponível no sistema educativo, Nóvoa (1992, cit. por Serralha, 2009, p.7).

Este movimento se inicia em Portugal nos anos 60. Para Niza, decorre de um pequeno grupo de 6 professores de várias instituições privadas, em que começam a se reunir no Sindicato Nacional de Professores do ensino particular. Em 1965, de maneira formal, surge a partir das ações de formação do Prof. Rui Grácio, que organizou ações de aperfeiçoamento profissional dos professores, onde foram criados grupos de trabalho de promoção pedagógica, realizando assim este trabalho e que perpetua ao longo dos últimos 58 anos do MEM, Niza (cit. por Pereira, 2023).

Segundo Pereira, o MEM é uma associação profissional democrática, em que professores decidem por realizar intervenção educativa, que visa transformar a escola, promovendo a autonomia e a participação ativa dos alunos, propiciando as aprendizagens bem-sucedidas a todos. O movimento originado em Portugal valoriza a experimentação, a interdisciplinaridade e a colaboração entre alunos e professores (2023).

Niza, (2019) relata as três estratégias que orientam em seu desenvolvimento, a cooperação como estrutura de trabalho e de solidariedade, a comunicação como motor do desenvolvimento humano e a democracia como opção do tipo de socialização que escolhemos para a escola.

Nestes grupos de trabalho cooperativo entre os professores ocorre a formação de professores onde, para Sérgio Niza, há estudos de autores, atividades bem-sucedidas, dentre outras experiências vivenciadas e nos sábados pedagógicos se organizam para apresentarem aulas no intuito de mostrar que é possível inovar práticas pedagógicas. Nesta apresentação convidam além dos associados, pessoas que ainda não conhecem o real processo do movimento. Portanto, é um espaço de permanente experimentação e de encontros contínuos, onde a formação se dá por partilhas entre graus de ensino, áreas disciplinares e de intervenção diversa, numa autoformação cooperada, Niza (cit. por Pereira, 2023).

Para Sérgio Niza, o MEM opta por caracterizar a socialização dos educandos na escola. Com a participação dos alunos é desejado promover uma socialização

democrática participada diretamente na interação dos alunos entre si e dos alunos com os professores, pois a socialização é o suporte integrador de todo o desenvolvimento do currículo.

A avaliação dinâmica cooperada é valorizada, pois é uma forma de regular o que se está a aprender, pois a forma dos próprios alunos, sozinho ou em conjunto, aprendem a tomar consciência de sua posição neste percurso da aprendizagem. A avaliação dinâmica é um instrumento da aprendizagem, valoriza o processo e o produto, o como se fez para chegar a uma solução para uma tomada de consciência da sua aprendizagem, Niza (cit. por Pereira, 2023).

O movimento busca encontrar alternativas para opor ao modelo tradicional, isto é, o professor no centro de toda a atividade. Há uma participação direta em toda a gestão, desenvolvimento e avaliação do currículo. Relacionam o estudo de Kurt Lewin que traz a ideia de trabalho cooperativo, que em regra, para eu atingir os meus objetivos é necessário que todos os elementos do meu grupo de cooperação os tenham podido atingir também, fazendo assim, com que todos se comprometam com o êxito de todos, deixando de utilizar a regra da competição, Niza (cit. por Pereira, 2023).

Confrontando com a construção de um modelo social de aprendizagem, descobrem o trabalho de Vigotsky, entendendo a aprendizagem como um ato social, em que toda a aprendizagem se deve à colaboração e ajuda de e para com os outros, é um contrato social educativo entre pessoas que constituem uma comunidade de indivíduos que estão a aprender juntos, Niza (cit. por Pereira, 2023).

Na aplicação da interdisciplinaridade, Pereira (2023), o MEM encoraja o aluno a aplicar os conhecimentos de forma prática os levando da teoria à prática e com contextualização, além de preparar o educando aos desafios do século XXI, estimulando a criatividade, a adaptabilidade e a capacidade de aprender constantemente.

Para a mesma autora, o movimento valoriza as habilidades sócio emocionais e competências transversais, que são cruciais para o desenvolvimento pessoal e

profissional do educando, estando seus objetivos alinhados pela busca de uma educação mais inclusiva, personalizada, democrática e atualizada.

O MEM tem por base cinco grandes pilares, dos quais na composição do modelo, o elemento central para a gestão do currículo, é a reunião de CCE. Niza (2019) refere ser esta atividade centrada no aluno e na sua aprendizagem ativa, em que os educandos são estimulados a participar ativamente do processo da sua aprendizagem, desenvolvendo assim, suas habilidades.

Para Niza (2020), nesta reunião de uma turma com o seu professor é proposto em conjunto, gerir o trabalho curricular e a socialização democrática que está incrustada no desenvolvimento do currículo, cujos instrumentos fundamentais que alimentam o trabalho do CCE são: o Plano Individual de Trabalho (PIT), o Diário de Turma (DT) e um conjunto de procedimentos de clarificação dos conflitos.

Segundo Niza (2020), o PIT, plano que se elabora para ser concluído semanalmente, realizado particularmente nos tempos de estudo autônomo, é orientado pelo plano anual que decorre do currículo, é uma ficha onde consta uma lista de possibilidades de trabalho, tipo de atividades que é necessário realizar para aperfeiçoar o conhecimento e treinar alguns procedimentos.

Para o autor, é necessário relatar aos alunos o currículo oficial. O currículo é apresentado em forma de temas e competências a se desenvolver durante o ano letivo, constando na mesma folha o nome de todos os alunos, o transformando num mapa de monitorização e cada aluno lista o tópico trabalhado dominado. É uma espécie de contrato educativo que se estabelece entre o professor e os alunos.

No final da semana no CCE, Niza (2020) há um balanço do PIT e relatam o que escreveram no DT que é discutido entre os alunos. E na segunda-feira a seguir fazem um balanço dos trabalhos realizados da semana anterior para planear o trabalho para a semana vigente.

O que há de fundamental no DT é a forma de avaliação qualitativa, que traz a ideia de ocorrências significativas, utilizada na medicina, indicando as ocorrências positivas e negativas, trazendo John C. Flanagan essa ideia para a educação, Niza, (2020).

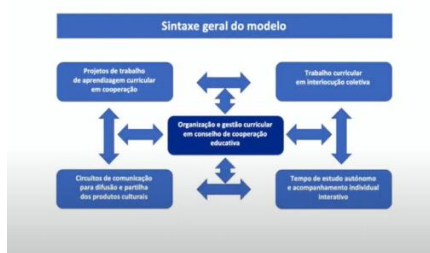
Todo esse procedimento de análise e de projeção é que são os instrumentos de aperfeiçoamento das relações sociais. Trabalhando assim, para com o futuro de uma sociedade mais justa e igualitária, Niza (2020).

Finalmente, para o autor, a indagação aos alunos para que evitem repetir o ponto negativo, pensando num futuro próximo, na maior parte das vezes se torna uma regra, uma lei que os permita cumprir essa lei para que não volte a acontecer determinadas coisas. Portanto, a produção dessas regras, são claramente trabalhadas dentro e na construção da democracia que consiste em produzir leis e depois poder controlar a aplicação dessa regra. Portanto, quando há regras e uma criança repete um comportamento contra o grupo ou contra alguém, reinvoca-se a regra.

Porém, acontece que, algumas regras vão se perdendo porque as crianças interiorizaram já um comportamento adequado à sociedade e aquela lei já não é mais necessária, contudo, vão se construindo novas leis de acordo o desenvolvimento do grupo. É preciso trabalhar essas coisas mutuamente, com interação cooperada, ou interação democrática, como PierrRosanvallon a chama de democracia interativa, para acentuar a relação que será o germe da construção da democracia, Niza (2020).

Para Niza (2020), o CCE é o modelo central de gestão do currículo do Movimento pedagógico da Escola Moderna, porque é a partir deste pilar que se desenvolve os outros módulos do modelo. Como configura a apresentação da sintaxe:

Figura 1. Sintaxe Geral do Modelo do MEM



Fonte: Google Imagem adaptada por, Siqueira, Sandra Regina Alves

Nessa perspetiva, em instituição escolar, procura-se analisar a intervenção da reunião de CCE do MEM com práticas inovadoras apresentadas em sala de aula. Identificar na metodologia aplicada, aspetos de potencialidades e fragilidades

encontradas por meio de observação em sala de aula, entrevistas qualitativas aos alunos e professores e entrevista quantitativa aos pais/encarregados.

METODOLOGIA

Esse estudo de caso, é uma pesquisa de campo que se realizou por volta de seis meses, desde ao encontro a pedido de aprovação do início da investigação até suas conclusões finais. Realizada em escola pública pertencente a cidade de Matosinhos do distrito de Porto, direcionado à análise da reunião de CCE do MEM como uma prática de inovação pedagógica na educação. Busca-se ressaltar aspetos relevantes do objeto de estudo desta investigação.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonsalves, 2001, p.67).

Visto que nossa pesquisa está direcionada à aplicação da inovação pedagógica na escola, com foco em analisar a relevância de um dos grandes pilares do MEM, o CCE no sistema educacional, aplicada pela educadora do 3ºAno do 1º ciclo do CEB/JI do Padrão da Léguas, e em virtude de a recolha de dados estar intrinsecamente ligada ao significado que os sujeitos da investigação demonstram em seu cotidiano, ponderamos que quanto a natureza do estudo a ser realizada de maneira aplicada e na forma de uma abordagem de investigação quantitativa direcionada aos pais e, qualitativa direcionada a professores e alunos, utilizamos de critérios de procedimentos técnicos que se adequa às perspetivas defendidas, que tem a ver com o estudo de caso, com métodos de recolha de dados pela observação, entrevista e análise de conteúdo.

O método de investigação escolhido para a realização deste estudo foi o estudo de caso, por apresentar características pertinentes a essa prática investigativa, enunciada por Merriam como: “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” Merriam (1988, cit por Bogdan&Biklen, 1994, p. 89).

Neste contexto, nosso estudo de caso tenciona descrever e apreender o comportamento e os fatos ocorridos em ambiente escolar, que demonstre na metodologia aplicada da reunião de CCE do MEM, como práticas pedagógicas inovadoras adotadas pelo professor, juntamente com seus alunos, com vista ao progresso dos educandos no conhecimento e interação, bem como em potencializar na educação a cooperação educativa em prol de uma aprendizagem eficaz, tencionando uma vida futura em sociedade.

Nosso estudo de caso ocorreu em ambiente natural, a escola, com um número reduzido de sujeitos, 18 alunos do 3º Ano do 1º ciclo do CEB/JI do Padrão da Légua, escola pública. O método de recolha e análise de dados, fundamentalmente descritivo, teve como principais agentes os alunos, a educadora, pais/encarregados e professores que participam do Centro de Formação do MEM e que por meio da observação direta e entrevista, nos permitiram, diante de uma educação para a inovação, analisar o feedback que estão oferecendo a atual sociedade e aos atuais modelos de ensino.

Para formalizarmos nosso estudo e verificar as possibilidades de realizar a investigação no local, iniciamos um diálogo informal com a coordenação da escola Padrão da Légua e com a educadora do MEM, apontando os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem aplicados.

No nosso estudo de caso, durante a investigação, vários dados qualitativos foram recolhidos por meio de técnicas de recolha de dados e informação para a análise empírica. Uma fração desses dados fora realizado através do método de recolha de dados, a observação direta no campo de estudo, no caso, o ambiente em sala de aula.

Com a finalidade de compreender a realidade do campo de pesquisa e alcançarmos as informações referentes às práticas e contribuições à uma educação inovadora no sistema escolar, a pretensão foi realizar uma investigação a partir da técnica de observação em atividades do MEM, aplicada com a educadora e sua turma, nos propiciando uma proximidade do objeto do estudo em questão, tendo como foco a reunião do CCE, um dos pilares central do movimento.

Enfatizamos a observação como uma técnica fundamental para nosso estudo, por nos dar a oportunidade de entender a dinâmica da reunião de CCE em sala de aula

como um todo e contribuir em parte com as nossas indagações, como afirma Sousa: “A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2005 p. 109).

Nesta perspetiva, pela observação, procuramos manter contato direto com o objeto em estudo, estratégias e didática da educadora e a participação dos alunos em aula, para compreender o comportamento dos sujeitos na vida real com olhar à educação para a inovação, evitando manipulação intencional, descrevendo o maior número possível de elementos existentes dos fatos estudados, nos preocupando mais com o processo do que com o produto, sem a preocupação de comprovar hipóteses pré-estabelecidas na análise dos dados recolhidos.

Para além dos dados qualitativos obtidos pela observação direta neste estudo de caso, instrumento de grande importância para nossa investigação, outra parte dos dados coletados, não menos importante, está centrado na técnica de recolha de dados, a entrevista, com intuito de aprofundarmos os estudos e obtermos informações, questionando diretamente os sujeitos participantes para melhor conhecimento dos fatos.

Optamos por entrevistar um grupo restrito de pessoas, participando assim do 3º Ano do ensino básico, 7 alunos da turma, a Professora Titular, 4 Professores que participam do Centro de Formação do MEM e 8 Pais/Encarregados de Educação, com a finalidade de adquirirmos maiores esclarecimentos com os dados da entrevista, e para feedback às perguntas da investigação.

Tabela1- Amostra do universo e sujeitos da pesquisa da Escola Estadual Padrão da Léguas e 4 professores do Centro de Formação do MEM

Pesquisa Qualitativa Docentes	Pesquisa Qualitativa Discentes	Pesquisa Quantitativa Pais/Encarregados de Educação
P1, P2, P3, P4, P5	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8

Fonte: Investigação de campo realizada pelos autores/2024

Para tanto, vimos como importante, antecipadamente ao agendamento à entrevista, relatar ao entrevistado os objetivos dos questionamentos a serem realizados, tornando a temática da investigação conhecida pelo investigado.

Pretendemos com a entrevista, recolher os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito da investigação, nos consentindo potencializar um conceito sobre o modo como os sujeitos estão compreendendo os aspetos do mundo, Bogdan & Biklen (1994).

Acreditamos que a garantia de uma boa entrevista é caracterizada pelo fato do sujeito estar à vontade para falar livremente sobre o que pensa e suas concepções sobre o assunto abordado no que tange as questões.

Neste contexto, nossa entrevista com alunos e professores objetiva dar vez e voz aos participantes, nos envergando à imparcialidade, buscando uma relação harmoniosa entre o sujeito e o entrevistador, envolvendo questões pertinentes relacionadas ao contexto do entrevistado, atendendo às nossas indagações.

Neste estudo de caso, nos submetemos para a recolha de dados, além da observação com notas de campo, a entrevista e seguir o guião previamente organizado, com perguntas aos professores, alunos e pais/encarregados.

Em busca de informações sobre a sua atuação e dedicação a uma educação à inovação pedagógica, a entrevista a ser realizada apresenta três momentos. A *priori* e individualmente, em forma de entrevista qualitativa por meio de registo gravado, é realizado inquérito aos professores que atuam no MEM, incluindo a educadora da turma e na sequência, alguns alunos do 3º Ano com registo audiovisual. E de forma quantitativa, um questionamento direcionado aos pais/encarregados de educação.

Diante desta premissa, focamos nosso estudo na análise dos dados, proveniente da observação e das entrevistas quantitativa e qualitativas sucedidas com os envolvidos na investigação, no que tange às práticas pedagógicas inovadoras com foco na reunião de CCE do MME, evidenciando na metodologia aplicada aspetos de potencialidades e dificuldades encontradas no objeto em estudo para explicar sua importância.

Após a recolha dos dados obtidos na investigação é realizada as transcrições das entrevistas pelos respetivos entrevistados. Empregamos um “tratamento” embasado na Análise de Conteúdo como metodologia de análise de dados, para compreensão do pensamento de cada entrevistado, com objetivo de responder a indagação da investigação.

A Análise de Conteúdo em nosso estudo teve como objetivo principal alcançar, com foco à uma educação para a inovação, a análise das respostas. O que de fato, a reunião de CCE do MEM está contribuindo ao sistema educacional, averiguando ocorrências de mudanças nas práticas educativas, identificando a representatividade e considerando como tema da nossa investigação, as ações presentes na escola que favorecem uma educação para a inovação na contemporaneidade. Neste primeiro momento, conclui-se a apresentação dos resultados obtidos e a análise desta pesquisa de campo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No enredo da análise que elencamos, buscamos participar da vivência de um contexto escolar, que ao nosso ver é um ambiente propício para se inovar.

Figura 2. CEB/JI do Padrão da Légua – Matosinhos



Fonte: Google Imagem adaptada por, Siqueira, Sandra Regina Alves

A escola como um todo, não faz discriminação em relação a matrícula de alunos. Dos 18 discentes da turma do 3º Ano, temos um aluno com necessidade especial e a maioria da população estudantil é cigana, portanto, de população nômade.

Observamos também que a sala de aula está equipada com quadro interativo, um cantinho da leitura e há diversos cartazes espalhados nas paredes da sala de aula, com orientações de tarefas.

Os alunos estão em constante movimento, com a responsabilidade do dia em cumprir seu legado, fazendo suas tarefas diárias, ocorrendo uma participação ativa de todos os educandos. A educadora segue os manuais oferecidos pelo MEM de acordo o currículo oficial da Secretaria de Educação.

Tivemos a oportunidade de observar quatro reuniões de CCE, em atividade semanal da turma com a professora. A reunião é realizada todas as segundas-feiras logo no início da aula e nos demais dias da semana é feito um balanço do dia anterior para que possam se situar e dar andamento em atividades posteriores. Na teoria, o MEM evoca que para o conselho é conveniente um Presidente e dois Secretários, porém a educadora por ter livre escolha em adaptar o CCE, acha por bem constituir dois Presidentes a cada reunião.

O CCE é elaborado com a participação cooperada de todos os alunos e a educadora procura trazer todos para o ambiente da realização do CCE, explora por meio do PIT para que os discentes se localizem a respeito do programa curricular oficial e que os mesmos por meio do DT, tragam questões que os afligem, discutindo os alunos entre si a melhor maneira para resolver os problemas apresentados por eles mesmos, trazendo assim os próprios alunos, sugestões de melhorias pessoais.

Nestas reuniões, realizada pelos próprios alunos, são escolhidos pela turma, os Presidentes em que vão se alternando a cada quinze dias, para que todos da turma tenham a oportunidade de ocuparem este cargo. As reuniões são iniciadas pelos Presidentes e em projeção na lousa com os demais em seu caderno, discutem o plano da semana a ser preenchido por todos, sendo gerido entre eles: o trabalho curricular e a socialização democrática para uma conscientização ética e construção de regras para o desenvolvimento sociomoral. Argumentam as ocorrências registradas no DT, a

avaliação, analisam o PIT da semana anterior e preenchem individualmente o atual, dentre outros assuntos pertinentes e possíveis soluções. A cada reunião, durante os trabalhos são pontuados os assuntos que vão sendo discutidos pelos envolvidos e ao final é redigida uma Ata para memorar o combinado.

O PIT é um plano concluído semanalmente, é realizado em pares alternados nos tempos de estudo autônomo, é orientado pelo currículo oficial e cada aluno preenche as atividades do conteúdo que julgam ser necessárias para aperfeiçoar seus conhecimentos.

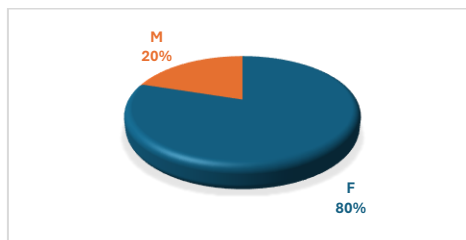
O DT é utilizado para conscientização dos conflitos, onde nele registam as ocorrências, que em sua maioria são negativas, também registam sugestões e o que gostariam de realizar e no CCE apresentam suas angústias.

Em sala de aula, uma observação foi registrada pela falta de concentração de um dos alunos, que por vista é participativo e muito inteligente, pois em resolução matemática apresentou resposta diferenciada e prática em relação aos demais. Em dado momento da reunião do CCE, a educadora precisa deixar que os presidentes se relacionem com a classe e há momentos de pausa para a organização de suas ideias, visto que ainda são crianças e passam pelo treino da autonomia. Porém, este aluno em destaque perde o interesse pelo assunto devido a morosidade do andamento da reunião.

Recebemos um convite da referida educadora da turma para participar de uma reunião, as quais são realizadas semanalmente na Escola Básica de 1º CEB/JI do Padrão da Légua, sendo que, qualquer professor da unidade escolar ou de outras escolas podem participar para troca de experiências. Porém, observamos a presença apenas de professores atuantes do Centro de formação do MEM.

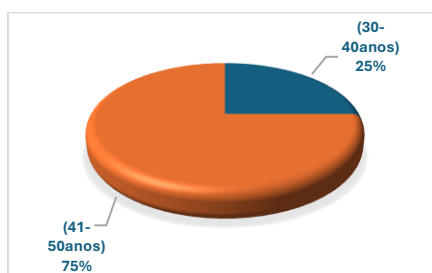
Em inquérito, para conhecermos a realidade da educadora da escola e os demais, quatro professores participantes do Centro de Formação do MEM, em relação ao percurso na carreira profissional, a entrevista foi caracterizada, sendo 80% dos entrevistados do gênero feminino, com idades acima de 30 anos e com experiência profissional acima de 4 anos.

Gráfico 1 – Sexo Professores



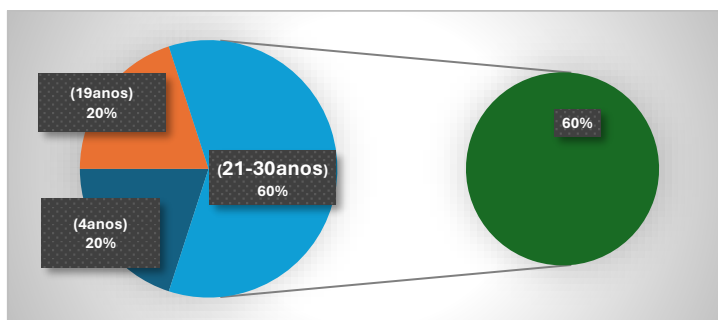
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2 – Idade (Faixa etária)



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3 – Experiência Profissional



Fonte: Dados da pesquisa

Na análise referente a primeira questão, tratamos o porquê da adesão ao MEM e identificamos que todos os professores conhecem o movimento por convite de alguém a participar de oficina de formação aos sábados pedagógicos e acabam por aderir o modelo pelo seu formato de aplicação de metodologia inovadora, diferenciada do tradicional e pelos resultados apresentados nas oficinas dos professores atuantes do movimento. Relatando que:

“(...) Haviam colegas que estavam a iniciar uma oficina de formação ao MEM no Porto.” (...) obviamente que me impressionou e me fascinou.” (...) ela descreveu toda a dinâmica de sala de aula, a forma como eles trabalhavam e isso obviamente despertou meu interesse.” [P5]

(...) uma pessoa amiga estava a fazer a formação e deu-me conhecimento do movimento. Assistíamos aos sábados pedagógicos e realmente comecei a perceber que havia uma outra forma de estar na escola, (...)” [P3]

Ainda na primeira questão, em relação ao contexto da reunião do CCE, relatam sua importância à convivência dos alunos, pois minimiza os conflitos, melhorando suas relações interpessoais. Em consequência, os alunos progressivamente vão apresentando desenvoltura nas aprendizagens, além do gosto em participar do seu próprio desenvolvimento.

“A reunião de CCE funciona muito bem, apesar de ser um processo, (...) começa a tornar muito próprio deles e eles esperam ansiosos por essas reuniões. (...) começam a aprender a fazer uma alta gestão dos seus conflitos em detrimento com o diário de turma, (...) depois acabam por ir resolvendo entre eles (...)” [P4]

“(...) a reunião de CCE (...) permiti (...) dar voz aos alunos, (...) um espaço para resolver os conflitos que eles têm, (...) meus alunos evoluíram ao nível da cidadania imenso, (...) Também a reunião de CCE nos ajuda a esquematizar o dia deles, a semana deles, (...) planificam (...) Graças a isso, os tornam também mais espertos para as aprendizagens, (...)” [P3]

Na análise referente a segunda questão, nos propusemos a entender em que variável de gramática escolar (gestão de tempo, espaço, pessoa, organização dos alunos, se o professor neste caso se posiciona como central ou se é o aluno que se encontra na posição central, aprendizagem, currículo, avaliação) o MEM é pertinente e afirmam que não está no centro o aluno, nem o professor, mas o grupo e por meio da reunião do CCE, a gramática escolar é construída e gerida com a participação cooperada de todos os alunos da turma, no intuito de dar sentido social à aprendizagem, para que a criança encontre seu papel na sociedade.

“(...) existe toda uma gestão do tempo cooperado, (...) é com os alunos que nós tentamos organizar o nosso tempo e o espaço, (...) É com eles que gerimos o currículo e é com eles que gerimos a avaliação, (...) Nesse sentido, claro que é pertinente trabalhar de acordo com este modelo que constrói com os alunos e que dá sentido social à aprendizagem.” [P1]

“(...) Depois de apresentado esse currículo aos meninos, é que tudo é negociado (...) estão implicados na própria aprendizagem, (...) O currículo tem de ser desenvolvido e isso passa também por eles. (...) quer na questão do tempo, do espaço, (...) na própria organização da dinâmica escolar, (...) Nem é o professor central, nem é a criança central, é o grupo todo que é central (...)” [P5]

Na terceira e última questão, nossa inquietação era identificar as mudanças alteradas na educação, visto que o modelo tradicional está impregnado em nossa sociedade e que pedagogias inovadoras que contribuam para a melhoria na educação tem sido enfatizada na contemporaneidade. Portanto, os professores relatam uma troca de experiências entre si como um apoio em conjunto e denotam entusiasmo em aplicar a reunião de CCE do MEM, pois visualizam resultados positivos em seus alunos, os tornando mais atuantes, autônomos e ativos. Entendem que é uma via de mão dupla, favorecendo aluno e professor, pois ambos estão em constante aprendizagem.

(...) Esta consciencialização das vantagens do modelo (...) percebi nos sábados pedagógicos, mas agora sinto eu próprio isso por causa da aplicação do modelo com a minha turma. É mesmo gratificante. (...) É uma transformação que se opera em nós, (...) é mais fácil agora pensar e refletir com a ajuda dos alunos.” [P3]

“Este projeto alterou permanentemente e significativamente a forma de trabalhar pra mim na escola. (...) este modelo (...) É um projeto pessoal em que nós aderimos (...) Nós temos grupos que se apoiam, (...) Professores com quem discutimos.” [P1]

Quando conheci o MEM em 2008, foi (...) um deslumbrar (...) Alterou bastante a forma de ensinar e aprender na escola. (...) O MEM desperta no aluno, o saber que

pode falar, (...). Nota-se que o aluno que trabalha há muito tempo como MEM é mais autônomo, (...) é uma rutura grande, (...)” [P5]

Terminada esta primeira parte de entrevista com os professores, iniciamos a entrevista audiovisual com os alunos, autorizada por seus responsáveis. Foi realizada em pares e individual, totalizando 7 alunos questionados, tendo por finalidade identificar o impacto de projetos do MEM em sala de aula. Se de fato, a reunião do CCE pode ser considerada uma inovação pedagógica com olhar para uma mudança educativa, verificando o grau de participação dos alunos nesta reunião.

Para reconhecer esta aplicabilidade como positiva ou negativa, questionamos os alunos primeiramente em relação aos seus sentimentos enquanto permanecem na escola, e todos afirmam se sentir bem, pois mesmo estando doente demonstram gostar da escola pelo fato de terem amigos.

“Depende dos dias. Quando eu estou doente eu sinto-me mal, mas quando eu fico a brincar com os meus amigos eu esqueço que estou doente e fico mais alegre.” [A1]. Também há demonstração de felicidade ao relatar que “(...) mas as vezes quando nós cá sentimos nos tristes e ninguém quer nos brincar na nossa sala, não é preciso, nós podemos ir pra outra amiga e sentimos muito mais felizes.” [A2]

Para uma segunda indagação, questionamos aos alunos a respeito da escolha do presidente do CCE, suas tarefas e o que discutem durante as reuniões. E identificamos que a escolha da presidência, *“Primeiro nós começamos aleatoriamente” [A3]* onde em uma caixa é colocado o nome de todos os alunos *“(...) nós pegamos uma caixa de papel para decidirmos o que nós seríamos e tira-se dois papéis (...)” [A6]* para assumirem o posto não apenas da presidência da reunião do CCE, mas, também dos que atuarão no cargo de *“(...) secretários, assiduidade, data, meteorologia, biblioteca, lanches, materiais, seres vivos (...)” [A2]* e, em uma folha a parte que fica fixada na parede para que todos possam observar sua posição, vão se registrando os nomes retirados desta caixa *“(...) nós escolhemos o nome e depois colamos no papel e pomos tipo, os lanches (...)” [A7]* e a cada 15 dias os cargos são alterados *“(...) De duas em duas semanas mudamos” [A3].*

Em relação as tarefas do presidente durante a reunião do CCE, *“O presidente prepara a assembleia de turma, planeia o que nós fazemos.”* [A3] *“(...) e também eles avaliam a semana, o que é que nós fizemos e o que nós não fizemos* [A6], os alunos juntamente com o presidente discutem, portanto, o *“(...) plano semanal* [A2]. *“(...) e cada semana tem um PIT, normalmente ou de vez em quando o PIT tem mais que uma tarefa para fazer. (...) Tipo, na terça-feira, no inglês. fazemos data, livro.”* [A4]

Na terceira pergunta, nossa inquietação era saber a utilidade do Tempo de Estudo Autônomo, se gostam deste espaço e como se ocupam neste momento e relatam que *“O tempo de estudo serve para nós aprendermos (...)* [A6], *“(...) quando acabamos o plano da semana, vamos direto para o tempo de estudo e planeamos (...)”* [A2] e registam no TEA o seu *“(...) nome, a semana, o dia que vai acabar, e também nós marcamos tipo, eu quero ficha de ortografia 10 vezes* [A2], também para cada ficha de TEA do aluno, há um espaço para preencher *“(...) minha opinião, a opinião dos colegas e a opinião do professor (...)* [A1], e um outro campo, *“(...) temos também que preencher se a tarefa correu bem ou correu mal.”* [A1]. Este estudo é realizado em pares de alunos, *“Faço com outros amigos.”* [A7] *(...) e as fichas são preenchidas cada aluno com a sua dúvida e é registado nessa ficha, por semana todas as nossas parcerias.”* [A2] para que possam contribuir com a aprendizagem dos colegas, *“(...) estudei o texto com o B., que são as parcerias e eu vou revendo o texto com o B. (...) Oh B. este texto está bem? Depois ele vê e ele diz, sim ou não.”* [A2]. Ainda nesta questão, todos afirmam gostar do TEA, porém uma das alunas se expressa com mais contundência, *“Eu amo.”* [A2].

Na questão de número 4, indagamos a respeito da participação e o que aprendem na realização dos projetos, visto que neste questionamento, é enfatizado:

“(...) os projetos são tipo um tempo onde os alunos são professores.” [A3]. Para a concretização dos projetos há fases a serem cumpridas, em que a professora deixa fixado na parede para o acesso de todos, *“(...) o primeiro é como fazer o projeto, ter um plano do projeto, o segundo é a pesquisa, o terceiro é tratamento da informação, quatro montagem, cinco preparação e apresentação e depois comunicação e depois, sete, avaliação do processo e do produto.”* [A6]. A professora apresenta para a classe

diversos temas para se trabalhar no formato de projeto, em que dois a três alunos escolhem o tema *“Nós primeiro fazemos decisões de qual projetos vamos trabalhar, depois nós fazemos planos.”* [A4], *“(...) depois lá nos temos tem uma folha que nós escrevemos o nome, duas datas, depois tem um quadradinho a ter dados a fazer. (...)”* [A7]. E os resultados em relação aos conhecimentos que adquirem, relatam *(...) fico a saber as coisas.”* [A7], e outras com ênfase dizem *“(...) Eu aprendi muitas coisas que eu não sabia, (...)Eu amei fazer esse projeto, eu gostei muito e eu não sabia que o Portugal era europeu (...) isso foi o que mais me surpreendia.”* [A2] e *“(...) Eu acho muito experiente.* [A1]

E para a última questão no que tange a facilidade e dificuldade na aprendizagem por parte do aluno, relatam que a facilidade está em poder escolher a atividades a serem realizadas por eles próprios e por atividades desenvolvidas para as suas aprendizagens, pela professora *“Tipo, muitas coisas, muitas pessoas gostam de fazer tarefa no PIT do autónomo, também gostam de jogar jogos de matemática, português e algumas coisas que a professora, ela faz conosco.”* [A6]. E a maior dificuldade nas aprendizagens está no *“(...) barulho, a turma toda a falar e as vezes podem meter o dedo no ar, mas não, falam todos.”* [A7].

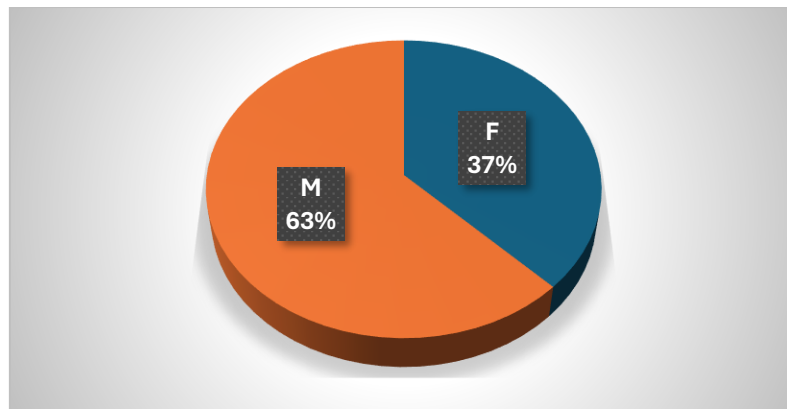
A participação da comunidade junto as escolas é um marco de uma nova era, é o início de um rompimento de uma escola de ensino tradicional para um ensino direcionado as reais necessidades da sociedade. Portanto, decidimos questionar os responsáveis pelos alunos no propósito de verificarmos se os mesmos reconhecem as ações da professora em relação há um dos pilares do MEM, a reunião do CCE como um impacto de projetos da inovação pedagógica e conseqüentemente uma mudança educativa na aprendizagem de seu filho.

Demos então sequência ao questionamento quantitativo há 8 Pais/encarregados de educação. As questões foram realizadas em dois grupos, sendo o grupo 1 referente aos dados pessoais/familiares, para nos inteiramos com a realidade dos pais e o grupo 2, método de ensino/competência adquirida, referente a professora de seu filho.

Grupo I

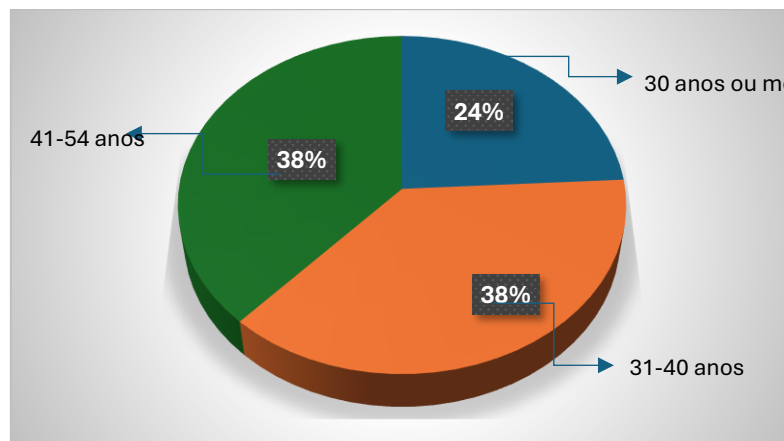
- 63% dos entrevistados são do sexo masculino.
- 76% dos participantes possuem idade acima de 41 anos.
- 39% concluíram o 9º ano e 25% tem formação em licenciatura.
- 75% tem 3 ou menos agregados na família.

Gráfico 4 – Sexo Pais/Encarregados



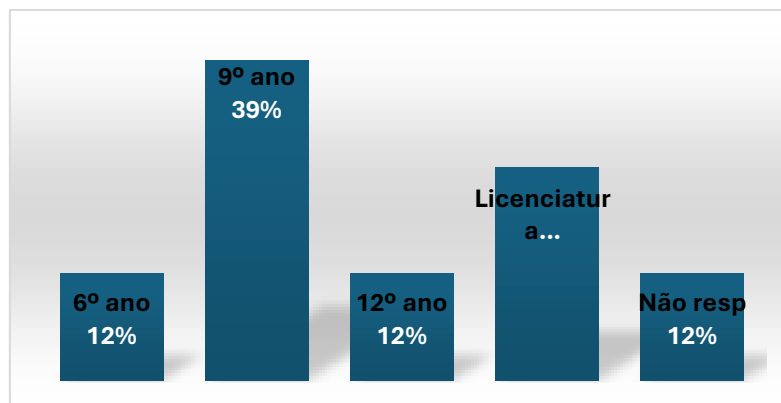
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 5 – Idade (Faixa etária)



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6 – Habilitações Académicas



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 7 – Número de pessoas do agregado familiar



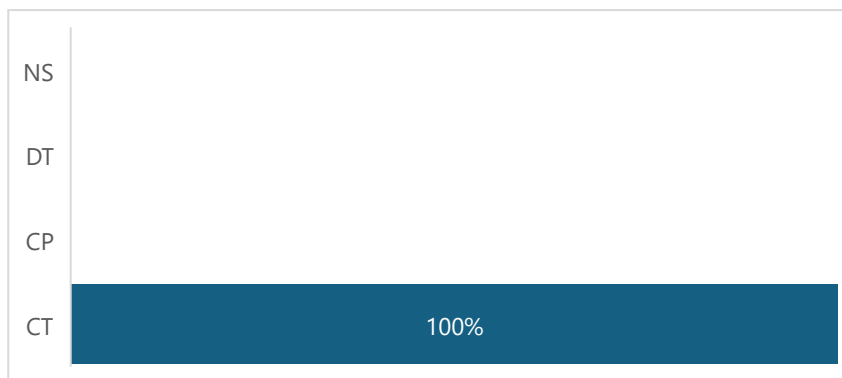
Fonte: Dados da pesquisa

Grupo II

1. 100% concordam totalmente que a educadora utiliza de estratégias de ensino diferenciada do tradicional.
2. Em relação as aulas expositivas:
37% não sabem e 37% concordam totalmente,
13% discordam e 13% concordam parcialmente.
3. 100% denotam aplicação de metodologia de trabalho cooperativo.
4. 100% afirmam que seu filho é desafiado a investigar/descobrir.
5. 100% reconhecem a evolução de seu filho na comunicação verbal.
6. 75% concordam plenamente que a escola estimula a opinião de seu filho, e 25% concordam parcialmente.

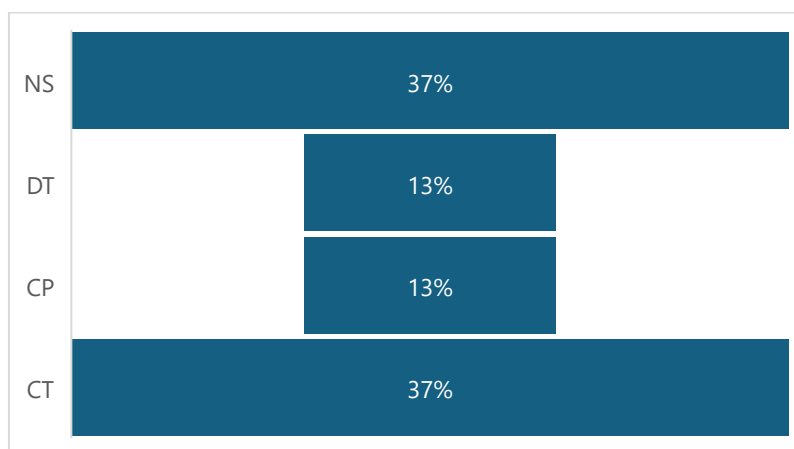
7. 88% concordam totalmente que a escola estimula a capacidade da criatividade e 12% concordam parcialmente.
8. 50% concordam totalmente e 50% concordam parcialmente que a escola de seus filhos é uma escola de referência.

1. A professora utiliza de estratégias de ensino diferenciadas do tradicional



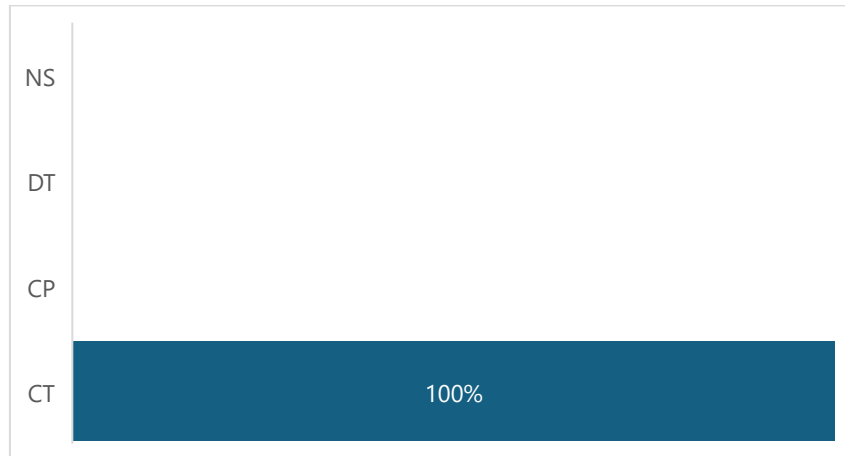
Fonte: Dados da pesquisa

2. As aulas em geral são expositivas



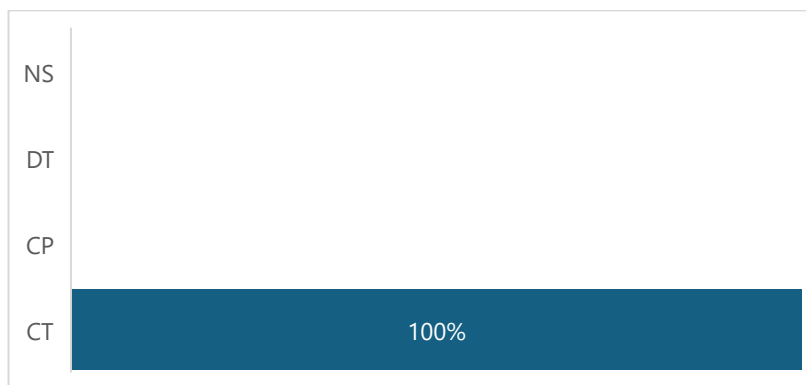
Fonte: Dados da pesquisa

3. Há metodologia de trabalho cooperativo



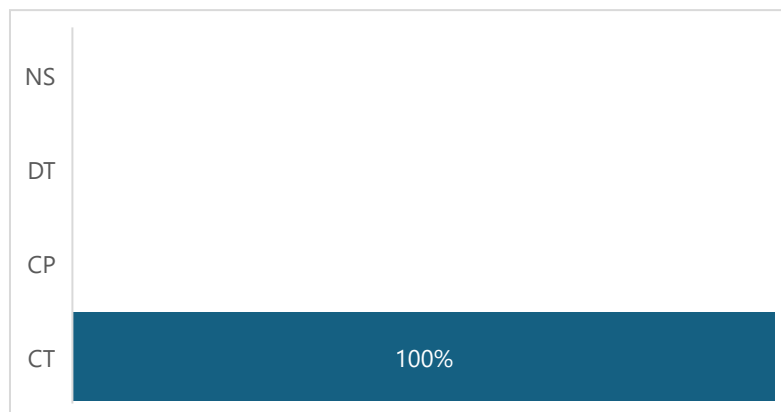
Fonte: Dados da pesquisa

4. Sinto que meu filho é instigado a investigar/descobrir



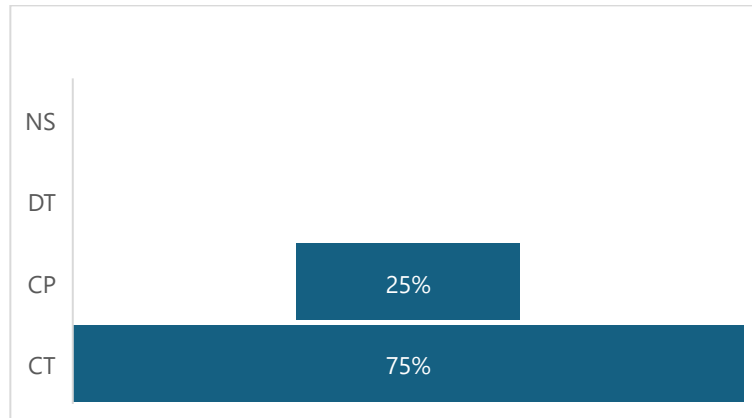
Fonte: Dados da pesquisa

5. Vejo em meu filho evolução na comunicação verbal



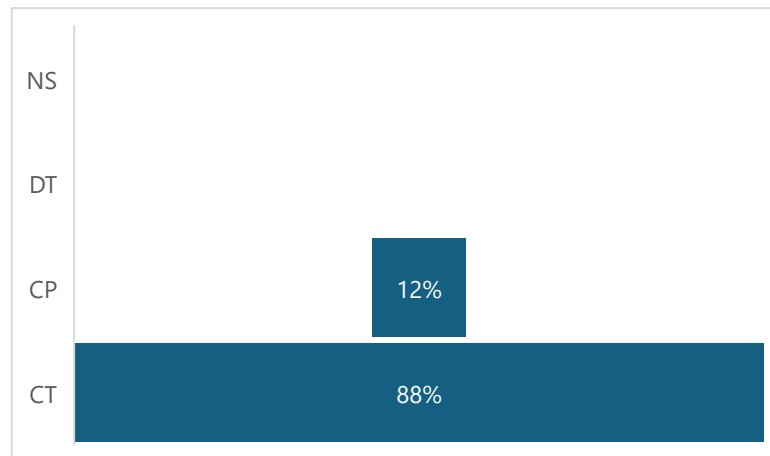
Fonte: Dados da pesquisa

6. Considero que a escola o estimula a ter opinião



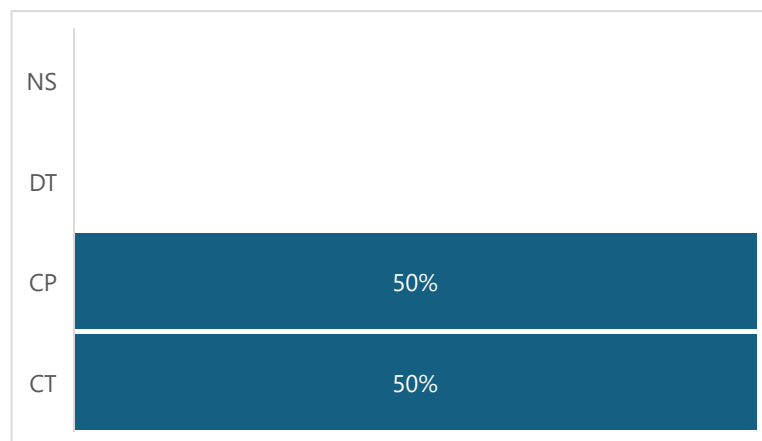
Fonte: Dados da pesquisa

7. Considero que a escola estimula em meu filho a capacidade de criar



Fonte: Dados da pesquisa

8. Considero que a escola de meu filho é uma escola de referência



Fonte: Dados da pesquisa

CONCLUSÕES

Esta investigação propiciou o aprofundar em conhecimentos na questão da educação para as aprendizagens no sistema de ensino no contexto de mudança educativa e inovação pedagógica, o que nos proporcionou em aprendizagem, contribuindo para nossa formação pessoal e profissional.

No que tange a reunião de CCE, um dos grandes pilares central do MEM, é uma reunião em conselho que serve para planejar, avaliar não só as atividades curriculares como também o desenvolvimento sociomoral, envolvendo o aluno para a construção de sua própria aprendizagem e para as relações interpessoais.

Durante a realização do CCE, os alunos desenvolvem a comunicação oral e as habilidades de liderança, uma vez que todos tem a oportunidade de em algum momento tomar a posição da presidência. É percebido que sua autoestima é elevada pelos pares, pois concluem todo o planeamento e avaliação do processo semanal, valorizando o papel da presidência. Essa construção de tarefas em conjunto, os beneficiam de uma maior responsabilidade sobre seu próprio aprendizado por definirem as atividades as quais se dedicam pela realização das mesmas durante a semana. Em reunião com a equipa, ao trabalharem o DT, é observado que suas atitudes melhoram, pois ganham confiança de estar com o outro, tendo a liberdade de se expressar, relatando suas angústias, o que contribui para o processo das aprendizagens, os preparando para a vida em sociedade.

Portanto, nos alunos é denotado responsabilidades compartilhadas na consecução dos objetivos propostos durante as reuniões de CCE, pois sistematizam com a sua professora como uma comunidade de aprendizagem e organizada cooperativamente em que todos cuidam das aprendizagens de todos.

Nesta reunião cada aluno elabora o seu PIT de acordo com suas dificuldades e vai ao longo da semana para superar essas mesmas dificuldades nos TEA. O trabalho autônomo e acompanhamento individual, é um momento em que os alunos estudam e aperfeiçoam determinados conceitos que são trabalhados coletivamente e em consonância ao currículo programático. Essa prática desenvolve no aluno a autonomia e a responsabilidade por ter de realizar as tarefas escolhida por ele mesmo.

A comunicação e o convívio entre os alunos têm um papel fundamental nesta metodologia do CCE. A aprendizagem entre pares, metodologia ativa utilizada pela educadora, contribui para com a aprendizagem do colega. Essa interação entre eles facilita a consolidação dos conteúdos, além de desenvolver o senso de estar em comunidade.

A educadora utiliza também do trabalho de aprendizagem curricular por projetos em que os alunos de forma cooperada e participativa, partilham seus conhecimentos, estimulando além da leitura e o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento de suas competências à socialização, criatividade, autonomia e comunicação.

Com a crescente diversidade cultural e educacional inclusa em ambiente escolar tem-se exigido das escolas, mudança de paradigma. As diferentes atividades a serem aplicadas na atual conjuntura vem ao encontro da reunião de CCE do MEM, que contribui para com uma inovação pedagógica.

É percebido neste estudo que as estratégias metodológicas diferenciadas por meio do contexto da reunião do CCE, podem ser consideradas como inovadoras, pois está na contramão de uma escola de ensino tradicional, apresentando aprendizagens significativas no sentido de um ensino contextualizado, interdisciplinar e adaptação curricular por meio da participação cooperada dos alunos; faz com que os alunos participem do seu próprio processo de aprendizagem, os preparando e favorecendo para atuarem na vida real com criticidade, pensando, compartilhando, participando, interagindo, refletindo, desenvolvendo suas aprendizagens, elevando seus conhecimentos com sensibilidade, empatia e solidariedade, enriquecendo o aluno em atitudes para o viver em sociedade.

Os pais/encarregados de educação percebem que a educadora utiliza de metodologias diferenciadas do modelo tradicional, empregando uma didática de forma organizada, executando tarefas que envolvem a colaboração e participação ativa entre os alunos, o que contempla para uma inovação educacional, porém, não identificam concretamente se suas aulas são expositivas. Reconhecem em seus filhos os avanços no processo de compartilhamento e expressão de suas ideias, sentimentos e pontos de

vista, o que favorece para a busca por soluções coletivas e que são desafiados pela educadora a buscar informações e evidências para adquirir o conhecimento. Evidenciam também o estímulo à capacidade de criatividade do discente. Porém, numa visão geral da instituição, nem todos concordam plenamente que a escola é de referência.

A escola investigada é constituída por apenas duas professoras participantes do MEM. Muito embora a coordenação abra as portas para qualquer professor interessado estar em reuniões para uma formação continuada, observamos apenas a presença de professores participantes do centro de formação do MEM, isto implica na fragmentação da educação.

Portanto, vivemos em uma cultura paradigmática, sendo a formação de professores vista como uma problemática, pois as atividades profissionais perpetuam de forma fragmentada, o que impossibilita a coligação harmoniosa entre as profissões, contudo, entre os profissionais da educação. A falta de comunicação entre as disciplinas é um paradigma que deve ser desvencilhado, pois prejudica para além do conhecimento, a união entre as profissões. A ausência da participação efetiva e da interdisciplinaridade em ambiente escolar afeta a formação do cidadão, por trabalhar os assuntos de forma fragmentada, apresentando dificuldades em partilhar suas dificuldades e facilidades. Esse fato interfere na sociedade, visto que (...) *as profissões costumam ser muito corporativas e fechadas em si mesmas, gerando poucas oportunidades de colaboração interdisciplinar e multiprofissional.*”Caride, em entrevista (Apêndice).

É notório uma preocupação dos professores participantes do MEM em atuarem com inovação pedagógica, num sentido de mudança educativa, visto que a escola é o ponto de encontro para a formação de uma sociedade. É um local de convergência das desigualdades. Nessa perspectiva, é preciso: “que el sistema escolar funcione conotradinámica («su» propiadinámica), considerando a tal fin los aportes conceptuales y metodológicos” (Caride, 1988, p.71).

Neste contexto, entendemos a dificuldade que o sistema educacional tem em perceber a riqueza do trabalho em equipa em que todos tenham a oportunidade de partilhar metodologias com potencialidades com vistas a uma pedagogia para a inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
Caride, J.A.G. (1988). De Los Profesores, La Escuela y La Animación Sociocultural. *Educar*, 13, p.p.69-80. Disponível em: [https://www.academia.edu/5150600/De los profesores la escuela y la animaci%C3%B3n sociocultural](https://www.academia.edu/5150600/De_los_profesores_la_escuela_y_la_animaci%C3%B3n_sociocultural). Consultado em 06/06/2024.

CNE (2023). Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial Inovacao Pedagogica siteCNE E.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf). Consultado em 22/12/2023.

Fernandes, D. (2023). Como vê o ensino no futuro? A profissão de professor vai continuar a existir? *A Inovação Pedagógica é uma Prioridade*. Disponível em: <https://www.deco.proteste.pt/familia-consumo/bebes-criancas/noticias/entrevista-domingos-fernandes>. Consultado em 29/12/2023.

Fernandes, D. (2015). Desafios da Educação. *UNIVESP/TV*. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=video+de+domingos+fernandes#fpstate=ive&vld=cid:fbe83880,vid:NjD06SOL5iA,st:0>. Consultado em: 04/01/2024.

Formosinho, J.; Fernandes, A.S.; Ferreira H. & Machado J., (2010). Os (Des) Caminhos da Autonomia das Escolas. In: Ribeiro, D. (Coord.). *Autonomia da Escola Pública*, (91-120). Fundação Manuel Leão.

Gonsalves, E.P. (2001). *Conversas sobre: Iniciação à Pesquisa Científica*. Editora Alínea.

Jungles, D. (2011). Pedagogia diferenciada. *A Página da Educação*, edição 193, série II. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2> Consultado em 15/12/2023.

Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (11), 29-43. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13028/1/IGUALDADE%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%2C%20UNIFORMIDADE.pdf>. Consultado em: 05/01/2024.

Niza, S. (2020). Movimento da Escola Moderna. In: Santana, I. (Apoio). *Módulo 2. Modelo Pedagógico do MEM – Conselho de Cooperação Educativa*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BnZHOhtUn6U>. Consultado em: 08/05/2024.

Niza, S. (2019). «O Movimento da Escola Moderna Hoje». In: Niza, S. & Louseiro, M. (Autores). *Módulo 1. Contextualização histórico pedagógica do MEM e apresentação do modelo pedagógica: os princípios orientadores e a sintaxe da atividade pedagógica*. Fundação AgaKan Portugal, p.p. 5-12.

Nóvoa, A. (2022). «Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura». In: Alvim, Y (colaboração). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. EGBA – Empresa Gráfica do estado da Bahia, p.p.23-30.

Oliveira, M.M. (2001). Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. *revistabecan.com.br*. N.1, (1), 67-78. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12490469/metodologia-interativa-um-processo-hermeneutico-dialetico>. Consultado em: 09/01/2024.

Pacheco, J.A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pereira, M. (2023). O Movimento da Escola Moderna: uma abordagem concisa. *Escola*. Disponível em: <https://estilovivo.pt/escola/moviemnto-da-escola-moderna/>. Consultado em: 07/07/2024.

Robinson, K., (2016). *TheElement*. Trad. por Pereira, Â.S. Alfragide-Portugal: Lua de Papel. Disponível em: <<[https://www.google.com.br/books/edition/O Elemento/dTcPEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.br/books/edition/O_Elemento/dTcPEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover)>> Consultado em: 04/01/2024.

Roldão, M.C. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: Machado, J. & Alves, J.M. (organizadores). *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (131-140). Universidade Católica Editora. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22552/1/9789899618640.pdf>. Consultado em: 05/01/2024.

Santos L. (2009). Reflexão e acção: Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. In: Ministério da Educação dgidc - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Educação Mediática: do analógico ao digital* (52-57). Revista Noesis. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis79.pdf>. Consultado em: 15/12/2023.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, Nº.35, 5ªsérie. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf. Consultado em: 05/05/2024.

Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizontes.

8. Memória Descritiva e Crítica do Projeto Acolhimento Extraescolar (AES) num estabelecimento educativo em Friburgo - Suíça -

Sara Nunes Caetano

Resumo:

Com este estudo de caso pretendo efetuar uma estrutura de memória descritiva, mais precisamente um estudo de caso. Irei abordar o sistema escolar suíço de uma forma generalizada bem como, o papel de um acolhimento extraescolar na comunidade educativa e sociedade fribourgoise.

O local deste estudo de caso efetuou-se em Friburgo na Suíça, mais precisamente no acolhimento de Pérolles. Na RtedesArsenaux 21, 1700 Fribourg. Durante 3 meses tive a oportunidade de recolher informação sobre a dinâmica deste acolhimento extraescolar, existem vários no cantão de Friburgo, que servem de apoio às escolas.

A estrutura hierárquica deste acolhimento tem em chefia uma coordenadora, a senhora Jéssica Pavlovic, e as animadoras de infância. Este acolhimento emprega em diferentes percentagens de trabalho 12 mulheres.

Irei procurar responder a 3 perguntas:

- ***Em que medida é que estas estruturas são indispensáveis para a comunidade?***
- ***Qual é a contribuição que os acolhimentos extraescolares têm, na conciliação da vida familiar e profissional dos pais?***
- ***Quais são os benefícios das crianças que frequentam estes espaços?***

Com a observação que fiz, irei também propor um plano de inovação e de atividades que possam ajudar as crianças neste acolhimento a passarem o tempo de uma forma diferente.

Realizei um diário de campo em que fiz uma análise de todas as atividades e tempos da gestão diária do acolhimento.

Abstract | Keywords

Educação, Cooperação, Respeito, Crianças, Generosidade

Introdução:

Para conseguirmos entender melhor como funciona este espaço, é necessário entendermos como funciona o sistema educativo suíço. Pois este é bastante diferente do sistema educativo português. Aqui os alunos passam por dois tipos de percursos, os alunos podem optar por efetuar uma qualificação técnica e pelo percurso académico. Existem formações com diversos graus de dificuldade que dão acesso a diversas profissões. Formações a nível cantonal, que apenas podem ser exercidas dentro desse mesmo cantão e formações federais que são reconhecidas a nível federal. (Todos os cantões).

Esta diferenciação ajuda a que o país mantenha um nível de serviços estável com profissionais capazes e formados para as mais diversas profissões.

A educação na suíça difere de cantão para cantão, apesar de existir um concordata HARMOS.

Este concordado harmos viabiliza que exista uma harmonização do ensino entre os cantões bem como uma métrica de qualidade e de uniformização das unidades curriculares que são ensinadas aos alunos. Isto é, pressupõem-se que todos os alunos em todos os cantões na suíça, estejam em sintonia nas aprendizagens essenciais que são ensinadas, que irá permitir aos alunos prosseguir a sua vida de forma profissionalizante ou académica.

Os alunos começam a escolaridade obrigatória a partir dos 4 anos, efetuando a pré-primária e consequentemente a primária. O ensino primário de estudos dura 8 anos, depois disso os alunos passam ao próximo ciclo de estudos a que chamam o ensino secundário I, equivalente ao nosso 2º ciclo do ensino básico e que dura 3 anos e de seguida o ensino secundário II, que é o equivalente ao nosso ensino secundário, (10º, 11º e 12º ano).

Como em todos os países europeus, existem standards de formação, visto que é necessário verificar e medir a qualidade do ensino que está a ser prestado aos alunos. Standards de performance por disciplina, bem como as suas aprendizagens essenciais, bem como os seus conteúdos programáticos.

O concordata HARMOS respeita as várias diferenças culturais que existem na suíça. Devido às várias línguas que se falam na suíça, alemão, francês, italiano e o romanche, no decorrer da escolaridade obrigatória e dependendo do cantão onde o aluno se encontra irá aprender a língua, ou línguas que são faladas nesse cantão específico. Isto porque existem cantões onde se falam duas línguas distintas, e assim sendo todas as comunicações são feitas nessas mesmas línguas.

A primeira língua estrangeira começa a ser ensinada no 5º ano de escolaridade e a segunda no 7º ano de escolaridade, de forma similar que Portugal, acrescentando ainda uma oferta facultativa de uma terceira língua nacional.

Em termos de aprendizagens essenciais os alunos aprendem as matemáticas e as ciências naturais, as ciências humanas e sociais, música, arte e atividades recreativas, e o desporto, como espetáculo

Como a evolução do mercado de trabalho, o número de mulheres que exercem uma atividade profissional fora de casa, e a uma nova reestruturação social do papel da mulher e do homem na educação dos seus filhos. Na Suíça foi feita uma estruturação do dia escolar. E para isso foram desenvolvidas estruturas por todo o país que incentiva-se a população não só a ter filhos, mas também que incentiva-se a mulher a realizar-se profissionalmente fora da esfera familiar e do lar.

O primeiro *accueil* foi criado pela Associação de Pais de Friburgo e pela Associação *Midi AccueilSchönberg*. Esta iniciativa começou em 1994.

Desde janeiro de 2018 está integrado no Setor de Atendimento Extrafamiliar que congrega a gestão do atendimento pré e pós-escolar no âmbito do Serviço Escolar.

O acolhimento extraescolar ou *accueil* é um espaço social, seguro de que permite aos pais conciliar a vida familiar e profissional. Tendo estes espaços horários flexíveis e possível com que as mulheres e homens consigam prosseguir a sua carreira profissional.

Os *accueil* servem também de ponte entre a escola primária, visto que devido a que os horários da escola primária sejam menos flexíveis do que nos *accueils*, as educadoras de infância ou animadoras, estão encarregues de levar e ir buscar as crianças a escola. O principal objetivo destas estruturas é apoiar crianças em idade escolar (1H a 8H) fora do horário escolar e promover o seu desenvolvimento tendo em consideração os seus interesses e necessidades.

Estado da Arte

O *accordintercantonalduJuin 2007 sur l'harmonization de la scolarité obligatoire (concordatHarmoS)*, dispõe de vários artigos, e cada um deles teve um papel importante para este meu estudo de caso. Com este acordo, bem como estes comentários existentes dentro do documento, foi-me possível analisar os princípios de base deste acordo e a sua intenção.

Foi possível observar as finalidades da escola obrigatória da perspetiva suíça, bem como as suas aprendizagens essenciais. Este documento elucida-nos também sobre a

aprendizagem das línguas num país em que existem várias línguas nacionais, marcado por mudanças de língua, consoante o seu território cantonal, e como essas diferenças são aplicadas a escolaridade das crianças. A concordata HarmoS tem neste momento 45 anos.



Figura 1- Foto dos membros da conferência helvética 7 junho 2001 – Objectivos de Harmonização do sistema educativo cantonal.

Juin 2001 | Les membres de la conférence se prononcent majoritairement en faveur d'une évolution du droit concordataire dans l'objectif général d'harmoniser les systèmes éducatifs cantonaux. Photographie de l'Assemblée plénière de la CDIP réunie le 7 juin 2001 à Macolin sous la présidence de Hans Ulrich Stöckling (SG)

Verifica-se que este documento protagoniza também uma explicação clara e sucinta da duração de cada ciclo letivo, na suíça, bem como os instrumentos de desenvolvimento e de medição da qualidade do ensino.

Para entendermos melhor o porque da existência de estruturas como os accueil, foi necessário encontrar informação relativa ao porque da criação destas mesmas estruturas. E nesse sentido existe o CDIP, (2011) L'accord intercantonal du Juin 2007 sur l'harmonization de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS) Berne: CDIP, 128p.

Illustration 1 | Standards de formation prévus à l'art 7

existants	Compétences fondamentales Langue de scolarisation, langues, étrangères, mathématiques, sciences	adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011
planifiés	Autres standards priorités: TIC, éducation au mouvement, musique, arts visuels	conformément à la décision de mise en œuvre prise par la CDIP les 25 et 26 octobre 2007 (EDK/CDIP 2007c)

Figura 2: Standarts educativos previstos pelo artigo 7, do concordatHarmoS a data de 2005

É um documento em que consegue responder a primeira pergunta deste estudo de caso:

Em que medida é que estas estruturas são indispensáveis para a comunidade?

Verificava-se que existia um aumento significativo de mulheres que depois de terem os seus filhos, voltavam de novo à sua vida profissional, e visto que os horários da entrada da escola entravam em choque com o horário de trabalho, foram criadas então estas estruturas para ajudar os pais e as mães a conciliar a sua vida pessoal e profissional.

Estas estruturas de acolhimento infantil estão disponíveis para os pais que as queiram usar, e implicam uma participação financeira das partes dos encarregados de educação.

O valor estipulado é dependente do valor monetário que os pais da criança auferem, quanto maior seja esse valor mais os pais irão pagar por este mesmo serviço.

O retrato do que são as famílias atualmente e do que eram antigamente, é completamente diferente, antigamente o modelo familiar era de que o pai era o principal membro económico da família, saindo todos os dias de casa para ir trabalhar. E a figura feminina ficava a cargo a lide doméstica e o cuidado das crianças. O aumento demográfico da população suíça e o grande aumento do custo de vida e a emancipação das mulheres contribuíram muito para que estas estruturas fossem criadas.

Atualmente o paradigma familiar que assistimos e bastante diferente. A tendência atual e que ambos estejam a exercer uma atividade profissional. Com esta mudança de papeis o papel do cuidado das crianças, foi feito um inquérito pela comissão federal em que mostrava que em 2007

os pais confiavam as suas crianças, primeiro aos familiares, como os avós ou os tios, depois as creches e por fim aos Accueils extraescolares (L'AES).

O conceito do accueil esta presente na sociedade fribourgeoise há mais de 20 anos, e os números de crianças que frequentam este espaço esta cada vez mais a aumentar. O accueil e uma solução rápida e prática, visto que alguns accueils estão abertos em períodos de férias escolares, permitindo assim aos pais terem uma solução para deixarem os seus filhos, se não estiverem de férias.

Qual é a contribuição que os accueil extraescolar tem, na conciliação da vida familiar e profissional dos pais?

Devido ao facto que os accueil estão quase sempre na capacidade máxima, essa e uma das razões do seu sucesso. Agora para que este conceito funcione, existiu a necessidade de monitorizar quem toma conta destas crianças e que formação e necessária para que este trabalho seja feito com precisão e conhecimento.

Existe uma entidade que monitoriza todos os aspetos de um accueil, as suas condições, a qualidade da alimentação, a qualidade dos profissionais que trabalham naquele espaço, bem como as atividades que são realizadas com as crianças. Essa entidade chama-se Service de l'enfanceet de la jeunesse (SEJ).

A partir de 2016 existiu uma mudança da forma como as refeições e lanches eram servidos nos accueils. Apesar de cada uma destas estruturas ter a sua própria cozinha, era difícil para as educadoras de infância passarem tempo com as crianças e efetuarem as refeições as crianças, e para isso era necessário contratar mais pessoal.

Por uma entrevista informal que fiz a alguns membros do accueil em que fiz este estudo de caso, existia uma funcionaria que trabalhava no mesmo há 20 anos, e que me passou informações muito detalhadas de como as refeições eram geridas.

Existia um valor mensal alocado a cada accueil para que fossem efetuadas as compras e as educadoras de infância efetuavam as refeições, porem, contudo, esse sistema começou a ser difícil de gerir, devido a pouca atenção que era dada as crianças, aos gastos e as restrições alimentícias que algumas crianças possuíam.

Por todas essas razões desde 2016 o estado de Friburgo fornece as refeições, que são cozinhadas no próprio dia e distribuídas respetivamente por cada accueil, existem tabuleiros de refeição incluídos dentro destes termos para crianças que são vegetarianas, entre outros.



Figura 3: Termo de transporte exemplificativo onde as refeições são entregues aos accueils.

Ainda sobre a temática da alimentação dos accueil podemos verificar no anexo 2, uma ementa alimentar de uma semana nos accueils em Friburgo. O menu do dia é e entregue todos os domingos via email a todos os accueil e pais. Analisando o menu mais detalhadamente conseguimos verificar a proveniência da carne e do peixe e hesite indicação se a alimentação contem por exemplo nozes, ou glúten pela barra descritiva que esta presente do lado esquerdo do menu.

Todos os dias a vila de fribourg distribui dentro de termos como esta representado na figura dois a alimentação das crianças. Os termos são climatizados e contém uma ficha elétrica que as educadoras de infância ligam a tomada para manter a comida quente até a chegada das crianças. Devido ao aumento destas estruturas e a sua necessidade de pessoal qualificado a commune de Friburgo criou um projeto de formação continua, destinada a pessoas que já trabalhassem na área da educação infantil e na área social, esta formação é dada pela Ecole de Travail Social Friburgo (HETS FR).

O curso de interveniente foi um dos cursos mais populares, porque permitia um reconhecimento e uma formação para exercer nos accueils. É um curso em que a pessoa mesmo que não tenha tido formação básica de infância pode exercer como animadora de infância num accueil, mas por exemplo não pode exercer numas creches, aí já iria necessitar de um diploma de educação de infância.

Visto que nos accueil, como as crianças já são mais crescidas, pressupõem-se que não seja necessário um diploma de 3 anos em educação de infância. Uma interveniente faz

o mesmo que uma educadora de infância, mas tem um papel menos ativo na administração e logística de um accueil, ocupa-se maioritariamente de efetuar atividades com as crianças, estar presente nos horários das refeições, ajudar nos trabalhos de casa, reforçar hábitos de higiene e educação as crianças, como o lavar as mãos depois de ir a casa de banho, ou lavar os dentes depois das refeições.

O accueil proporciona também uma grande colaboração com a escola, como já foi referido anteriormente. O trajeto de accueil para a escola é feito pelas educadoras de infância, ou animatrices, apesar de estas duas instituições se cruzarem e se apoiarem não existe qualquer

partilha de dados pessoais das crianças entre elas. Em conclusão o accueil é não só uma grande ajuda para as famílias, mas também um complemento a educação das crianças, e uma estrutura que apoia a família e promove o bem-estar da comunidade.

Quais são os benefícios das crianças que frequentam estes espaços?

No texto, L'arbitrage entre emploi et inactivité des mères de jeunes enfants: les poids des contraintes familiales, professionnelles et sociales sur les modes d'accueil des enfants.

Conseguimos entender por questionários que foram feitos a pais na zona de Friburgo, se o accueil traz benefícios ou não, as crianças que o frequentam, bem como os vários métodos de tomar conta das crianças, ou de se ocupar das crianças:

Tableau 11

Le mode de garde le plus bénéfique pour l'enfant est...

En %

	Mères n'ayant jamais travaillé	Mères ne travaillant plus	Mères en emploi	Ensemble
La crèche collective	9	18	26	23
L'assistante maternelle	0	3	19	15
La garde à domicile	1	1	2	2
Les parents	88	78	52	59
Ne sait pas	2	0	1	1
Total	100	100	100	100

Champ : familles, ayant au moins un enfant de moins de trois ans non scolarisé, dans lesquelles soit la mère travaille, soit est inactive.
Source : enquête Modes de garde 2007.

Figura 4: Lemode de garde le plus bénéfique pour l'enfant est..Modes de garde 2007

Podemos verificar por a tabela em cima, quando colocada a questão aos pais de que qual é o melhor método para o seu filho/a, verificamos que em primeiro lugar temos a preferência de as crianças ficarem em casa com o pai ou a mãe, se for possível, porém, contudo o segundo método e imediatamente o da creche coletiva, ou accueil.

Verifica-se que é benéfico as crianças ficarem em casa dos pais, até aos 3 anos, para que se protejam mais das doenças, de uma perspectiva médica. Porém, contudo, observamos que de uma perspectiva de desenvolvimento social as creches e os accueils dão as crianças a possibilidade de desenvolverem a sua capacidade linguística, social, e promove a autonomia da criança. Em termos emocionais pode também ajudar a criança a gerir as suas emoções.

No texto, *Lesstructures d'accueil de la petite enfance : UNE LECTURE DU POINT DE VUE DE L'ÉCONOMIE POLITIQUE*, podemos observar de forma muito concreta a importância da socialização de uma forma muito concreta.

A criança aprende e interioriza os diversos ambientes sociais do seu meio, integra-se numa estrutura com várias camadas. Nestas estruturas de accueil a criança consegue experienciar vários

contextos socio-culturais que vão evoluindo consigo. Podemos averiguar que a socialização e a coesão social são elementos extremamente importantes de aprender na pré-primária.

Estas estruturas de accueil são fundamentais, especialmente em que as crianças estão inseridas num ambiente de social em que não existe discriminação, ou que não deverá existir discriminação, é o primeiro passo para que a criança sinta segurança neste tipo de estruturas e os accueil são na realidade vistos como espaços de integração para os primeiros elementos escolares.

A sua socialização num todo, é importante, como já referimos mas também que existam actividades e exercicios, para que a sua integração na primária seja mais rápida e eficaz.

Nestes espaços que não são a escola formal, reavivam-se e existe um reforço das aprendizagens. É benéfico para as crianças entenderem que existe disciplina e regras em todos os espaços que frequentam, bem como mudar o seu comportamento de acordo ao espaço onde se encontram. Verificamos que as crianças desenvolvem não só elementos escolares de regras mas também, um sentido de tranquilidade, sentido de escuta activa, de escutar o que o outro tem para dizer.

A estrutura do accueil não é uma estrutura que substitua a escola, mas sim uma estrutura que oferece um suplemento educacional a criança. Conseguimos também compreender os benefícios que estas crianças tem em visitar estes espaços de accueil pelos seus serviços que estão incluídos. Como por exemplo os trabalhos de casa que são feitos nestes espaços, por educadores competentes. Assim sendo as crianças já chegam às suas casas com os trabalhos de casa feitos, o que faz com que consigam passar mais tempo de qualidade com os pais.

O ponto negativo que consigo reiterar é que os pais auferem desse modo menos tempo inseridos na educação dos seus filhos. Quando falamos dos accueil na suíça, esquecemo-nos um pouco do ponto de vista linguístico da sua utilidade. Especialmente para as crianças que falam mais do que um idioma.

Este tipo de estruturas é muito útil para a integração e preparação da comunicação, que vão efectuar mais tarde em contexto escolar mais formal. Estas estruturas também permitem que as crianças, tenham menos propensão para desenvolver problemas auditivos, ou da fala, entre outros, visto que a comunicação e integração social é feita diariamente.

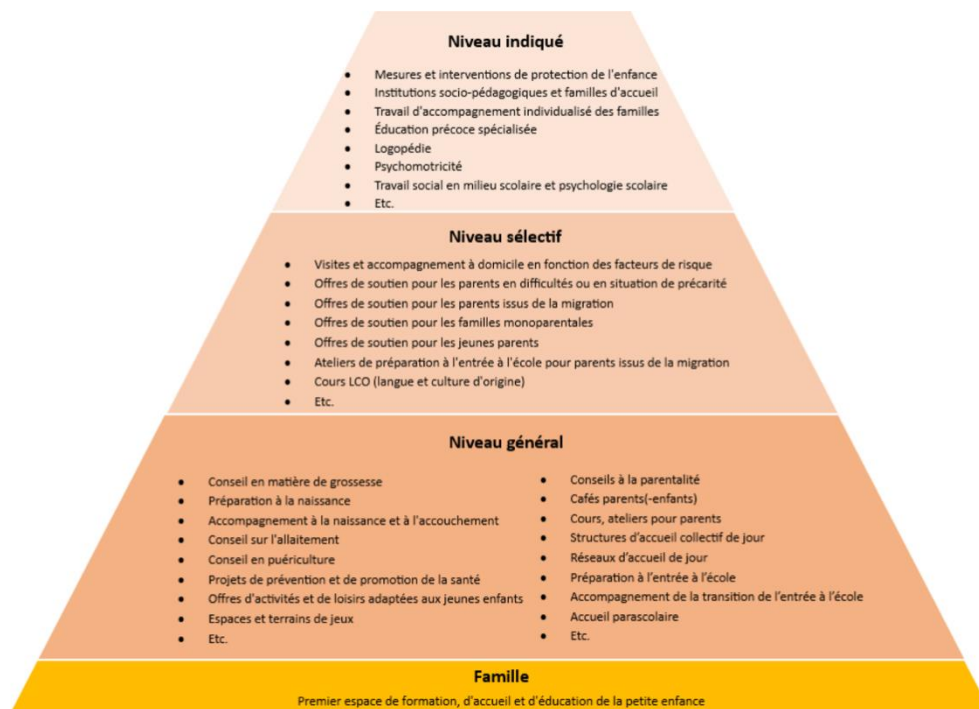


Figura 5: Tipos de ofertas de prestações desde o nascimento até aos 8 anos de idade no cantão de Friburgo

Nesta figura conseguimos verificar que existe a família como o primeiro espaço de formação e de educação na base da pirâmide, depois temos de forma geral os diversos sistemas de apoio desde o nascimento até que a criança entra no ensino regular como podemos observar conselhos de puericultura, preparação para a criança entrar no ensino regular.

De um modo seletivo a pirâmide também nos apresenta, que durante a vida existem estruturas de apoio a formação continua já em adulto, como cursos de línguas, ateliers de preparação para pais que são imigrantes, ofertas de ajuda para pais que estão em situações financeiras precárias. A nível mais específico conseguimos verificar que realmente entram também as estruturas do accueil como um apoio facultativo, mas como já vimos essencial na pequena infância, para que os pais consigam ter a sua vida profissional e pessoal equilibrada.

Metodologia

O local onde foi desenvolvido este estudo tem uma população infantil de 40 crianças, este espaço está inserido num espaço urbano, no centro da vila de Friburgo, Suíça. O Accueil é um instrumento essencial de suporte a conciliação escolar e familiar. A escola que o accueil apoia e que os alunos frequentam é a École du Botzet.

Este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa, o objetivo deste estudo de caso é verificar a importância deste tipo de estruturas quer para as crianças que as frequentam bem como para a comunidade suíça, em específico na vila de Friburgo. Bem como verificar a importância destes espaços para a construção de uma cidadania individual, e integração na comunidade.

Tendo em conta atividades que são desenvolvidas neste espaço, efetuei um diário de campo com a duração de 2 dias para que seja possível analisar a logística e atividades que são realizadas com as crianças. A metodologia que foi usada foi a observação direta, durante um período de 3 meses.

No accueil existem 2 pisos, o piso superior para as crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. E um piso inferior que acolhe crianças entre os 7 e os 13 anos. Além do método de observação e registo das atividades, com uso a um diário de campo, em que foi feita uma semana de análise profunda dos horários e atividades que as crianças faziam no accueil, foi também possível através de pergunta direta, questionar as crianças sobre o que gostavam do accueil e do sentimento que tinham quando ali ficavam naquele espaço.

Os horários de funcionamento do accueil de pérolles são das 06:30 da manhã até às 18:30 da tarde. É um horário bastante extenso em que os pais podem deixar as suas crianças. Existem crianças que chegam às 06:30 da manhã outras às 09:00 da manhã dependendo

da disponibilidade dos pais, bem como do seu horário de trabalho.

Chegando ao accueil as 06:30 da manhã, as crianças chegam e instalam-se na sala do silêncio, um espaço mais calmo, onde podem ler livros enquanto se vão preparando para o dia. Dependendo dos dias como podemos observar no anexo 1, existem vários horários em que a criança tem escola, especialmente na primária, daí que a estrutura do accueil seja fundamental porque existem tardes onde a criança já não tem escola, e por isso ficam sem atividade á tarde.

Existe uma lista no accueil com o nome de todas as crianças, quantas crianças estão inscritas para o dia e quais são as suas restrições alimentícias. O primeiro trabalho do dia das animadoras e educadoras de infância é verificar a lista das crianças que estão inscritas para o dia, e quantas crianças tem de ser acompanhadas a escola as 08:00 da manhã.

Até as 07:30 da manhã o pai/mãe tem de comunicar ao accueil por forma de chamada telefónica, mensagem escrita ou email, se a criança vai comparecer ao accueil naquele dia ou não. Isto porque o accueil sendo um serviço que é participado uma parte pelo estado de Friburgo, existe outra parte que são os pais que efetuam esse pagamento, e se não avisarem o accueil serão taxados pelo número de horas que estava inscrito e não compareceu, bem como as refeições que estavam previstas e não consumiu.

Depois desse trabalho efetuado, uma das animadoras comunica a messe, que é a cantina escolar do cantão de Friburgo, onde todas as refeições do accueil são preparadas e mais tarde distribuídas, o número de crianças que estão presentes hoje para almoço neste accueil específico, bem com o as crianças que tem restrições alimentares, como vegetarianas, ovo lacto vegetarianas e possíveis alergias que existam.

As 08:00 horas as crianças partem para a escola acompanhadas por duas animadoras ou educadoras de infância, uma no início da marcha e outra no fim da marcha, dependendo do número de crianças que necessitam de ser acompanhados nesse dia. As crianças e as animadoras estão sempre munidas de coletes retrorrefletores, bem como a sua identificação de que accueil vêm. O trajeto demora 10 minutos a pé a ser feito, as crianças são colocadas duas a duas, e de mãos dadas (idealmente) seguem as educadoras para a escola. Porém, contudo, sendo crianças, por vezes temos de parar a marcha para colocar um pouco de ordem.

Chegando a escola existem 4 edifícios, cada criança está designada a um destes edifícios, existem crianças mais novas que vão para o edifício D e C, as crianças mais velhas para o A e as crianças que já não estão em idade de accueil vão para o B.

Quando chegamos a escola as crianças são perfeitamente capazes de irem sozinhas para o seu edifício escolar, onde esta lá a sua professora para os receber. As animadoras e educadoras de infância só saem do local quando existe o sinal sonoro ou o alarme da escola para entrarem. De acordo com a lei, esse sinal é uma passagem de responsabilidades de accueil para a escola e vice-versa.

Enquanto duas animadoras ficaram a cuidar das outras crianças que estão no accueil, as animadoras que foram levar as crianças regressam para efetuar a sua pausa de 15 minutos no período da manhã.

No accueil existem jogos variados que as crianças podem escolher sozinhas e brincarem entre elas, muitas vezes existe a possibilidade de animadoras prepararem em certas ocasiões jogos em grupo.

Durante a parte da manha se fizer bom tempo, as crianças que não vão para a escola saem com as animadoras para um campo de basquete próximo do accueil, onde as animadoras levam diversos jogos, como bolas de futebol, raquetes de ténis, frisbees, cordas para saltar entre outros para que as crianças brinquem. Se o tempo não colaborar ou existir muita neve, as crianças dão apenas uma volta ao quarteirão a pé. Isto para que saiam um pouco do espaço interior do accueil e que de tempo as animadoras para preparar a mesa para os almoços.

Ainda da parte da manhã existe o lanche da manhã, esse lanche não está incluído no sistema do accueil, portanto as crianças levam o seu lanche de casa, e comem juntas a meio da manhã, em conjunto com as animadoras.

11:00, acaba a manhã e esta na altura de ir recolher as crianças que estão na escola. Desta vez quase todas as animadoras vão excetuando as que ficam com as crianças que não tiveram escola de manhã. São necessárias irem mais animadoras porque o número de crianças que vão almoçar é muito grande todos os dias mais ou menos tempos entre 20 e 37 crianças que almoçam no accueil.

No Período da manhã chega o trolley com a comida laranja que já mencionei acima, um trolley para o primeiro andar outro trolley para o segundo andar, estes trolleys são climatizados.

As animadoras assim que chegam os trolleys controlam a temperatura de todos os alimentos inserindo os resultados nas respetivas fichas que acompanham os trolleys, para que esta medição seja verificada mais tarde pelas entidades competentes.

Durante o período de almoço as regras de higiene são levadas a sério, toda a criança tem de lavar as mãos antes do almoço e depois do almoço lavar os dentes.

Durante o horário do almoço as crianças que são vegetarianas ou alérgicas a algo são chamadas primeiro para que lhe seja dado o seu almoço e só depois as outras, isto evita esquecimentos ou confusões alimentícias.

No período da tarde, as animadoras ou educadoras de infância voltam com as crianças para a escola para que estas entrem no período da tarde. Que começa a 13:20. Existem crianças que como só tem aulas da parte da manhã ficam durante o período da tarde no accueil a fazer jogos ou atividades como as animadoras. A meio da tarde existe o lanche, que é preparado para as crianças que ficaram no accueil a tarde, mas também para as crianças que acabaram o período escolar as 15:00 da tarde. As animadoras fazem uma última viagem a escola para irem buscar as crianças. O lanche é servido as 16:00 em ponto.

Para os alunos que já tem trabalhos de casa, existe uma equipa do estado de Friburgo, composta por 3 professores que vai pessoalmente aos accueils e que ajuda as crianças a efetuarem os seus trabalhos de casa.

Até que os pais cheguem, existe também uma saída em que as crianças vão ao terreno de basquete para jogar exatamente igual como o período da manhã.

O dia acaba com as animadoras a efetuarem a vistoria do espaço, para verificarem se as crianças se esqueceram de alguma peça de vestuário, ou calçado no accueil, visto que os meninos e meninas que frequentam este espaço tem sapatos próprios para lá estarem, para se sentirem mais confortáveis.

Depois de verificado isso, e dar um pouco de ordem aos livros, e mudar os jogos para o dia seguinte.

Abre-se a porta as empregadas de limpeza que vem desinfetar o espaço para o dia seguinte por volta das 19:00horas.

Pela minha observação podemos reiterar a importância deste espaço, visto que preenche todos os horários do dia em que os pais não conseguem estar presentes porque estão a trabalhar. As crianças gostam de estar neste espaço não só porque vem os amigos, mas porque sabem que irão existir jogos e atividades a ser desenvolvidas para elas.

Apresentação e discussão dos resultados – Diário de campo e Plano de Inovação das atividades e contexto de accueil

Durante os meus três meses no accueil verifiquei que apesar de ser uma estrutura bastante organizada no seu core, falta um pouco de inovação pedagógica e educativa, isto faz com que os dias se tornem um pouco rotineiros para as crianças, com um pouco de inovação e criatividade dentro de este espaço de accueil é possível que as crianças retirem ainda mais benefícios desta estrutura.

Os dados que se seguem são um diário de campo que foi efectuado durante um período de dois dias, dois dias em particular numa semana em que não existiam atividades especiais ou eventos próximos, estes dias foram escolhidos propositadamente.

Existem um diário de campo em que o dia começa apenas as 11:00 horas, isto deve-se aos turnos que eu estava alocada naquele dia para aquela semana.

Diário de campo :

04.03.2024

11:20: Trajecto para ir buscar as crianças, 1H- 8H á escola.

11:30: Verificar as listas

11:40: Toca o sino da escola

11:45: Verificar os alunos que estão presentes de acordo com as listas

11:50: Sair da escola com, os alunos para efectuar o trajecto

12:00: Chegada dos alunos ao accueil

12:10: Lavar as mãos e sentar à mesa (Os alunos escolhem com quem se querem sentar)

12:12: Pede-se silêncio para que seja feita a chamada

12:15: É entregue pelas animadoras pão a cada criança (Exceptuando as crianças que não comem glúten)

12:17: É servida a sopa às crianças (Existe possibilidade de repetir apenas para as crianças mais velhas)

12:25: Prato principal é servido
12:35: Sobremesa é servida
13:00: Crianças levantam-se da mesa e limpam o seu prato e colocam no carrinho respectivo
13:10: Crianças começam a lavar os dentes
13:15: Crianças tem um momento de lazer
13:20: Crianças preparam-se para sair do accueil e ir para a escola
13:30: Crianças saiem do accueil e fazem o trajecto para a escola
13:35: Chegados a escola, as crianças vão para os seus determinados edificios
13:40: Toca o sino da escola
13:45: Alunos que vão para a patinagem esperam pelo professor que os vai levar
13:50 Animadoras voltam para o accueil
14:00: Animadoras dão uma volta ao quarteirão com as crianças mais pequenas
14:40: Ir buscar os meninos a escola
15:20: Crianças estão de volta ao accueil
16:00: Lanche da tarde das crianças
16:15: Jogos lúdicos com as animadoras
18:30: Fecho do Accueil

05.03.2024

09:00: Trabalhos manuais recorte e colagem
09:45: Aula de culinária – preparação de biscoitos para a Páscoa (Semana a seguir)
10:30- Jogo tina e toni – Crianças sentam-se em circulo ouvem a história da tina e do toni, e expressam como se sentem hoje
10:45: Animadora realiza o jogo de estatua musical, em que as crianças ouvem uma musica e quando a musica para estas também param.
11:00: Nathan Jogo de imagens, em que é apresentado as crianças um conjunto de imagens em que teriam de descrever o que veem na imagem.
11:05: Crianças são encaminhadas para a sala de silêncio em que lhes é pedido para ler um livro antes do almoço
11:20: Animadoras saiem para ir buscar as crianças que estão na escola.
12:20: Crianças chegam ao accueil
12:25: Lavam as mãos
12:30: Servido prato principal.
12:45: Tempo livre

13:00: Lavar os dentes

13:20: Preparar para ir para a escola

13:40: Toque da escola

Com estes dois diários de campo foi possível observar que existe pouco tempo entre as atividades. O *accueil* é um espaço em que o tempo passa muito rápido em certos períodos do dia e muito lento em outros períodos. As crianças neste *accueil* estão limitadas por várias variáveis, o tempo de escola que tem de cumprir, o tempo dos trabalhos de casa, o próprio espaço do *accueil* e a meteorologia. Na minha opinião como observadora, este *accueil* em especial estando inserido dentro de uma estrutura maior que é o serviço de *jeunesse* que é supervisionado pelo estado de *fribourgo*, como descrevi em cima, existem directrizes que são cumpridas e que são iguais em todos os *accueils* do *cantão*. Portanto, os horários a alimentação, directrizes de comunicação com as crianças entre outros não podem ser alteradas sem autorização hierárquica necessária. Na minha opinião existem directrizes que funcionam muito bem nos *accueils*, não só pela parte infantil mas também a forma como os profissionais de educação se devem comportar em contexto de *accueil*. Na *suiça* em geral a educação infantil e as crianças são muito autónomas, a autonomia diria eu, era um dos valores que mais me era incutido no *accueil*. Visto que eu sou de uma outra cultura a educação para mim e a forma de educar são diferentes, e aqui desde que tenha 4 anos, as crianças já se vestem sozinhas, levam as suas mochilas sozinhas. Se viverem em aldeias, saem sozinhas de casa com o seu colete e vão apanhar o autocarro escolar, portanto existe uma grande cultura da independência desde cedo. E isso era visível no *accueil*, e eu era muitas vezes chamada a atenção por isso, por exemplo quando ajudava uma criança a calçar-se era-me dito, Sara não, eles tem de se calçar sozinhas, vestir-se sozinhas, estamos aqui para os educar a ser autónomos. No início, para mim, ajustar-me a essa forma a essa forma de educar foi-me bastante difícil, dando o exemplo do vestuário, podemos pegar noutro exemplo como o de arrumar os brinquedos depois de os usarem.

Algo que eu também era chamada a atenção, que são as crianças que arrumam os brinquedos depois de os usarem, as crianças que arrumam os livros depois de os lerem no mesmo lugar onde os encontraram, portanto existiam para mim regras educativas rígidas no que toca ao comportamento em sociedade, e a responsabilidade que a criança também deve ter pelas suas acções. Mas que com o tempo é algo que comecei a entender que faz sentido, a promoção da autonomia é algo bastante importante, para que cresçam para ser adultos capazes. O ambiente de accueil era muito tranquilo apesar de existirem muitas crianças, as crianças brincavam entre si, ora com matraquilhos (Os mais velhos apenas), ora com jogos de sociedade, ora com legos, portanto existia uma grande panóplia de jogos a disposição das crianças. Desde os tempos do COVID-19, foi-me que todos os dias mudavam os jogos por uma questão de higiene, e foi uma regra que durou. Portanto todos os dias uma das animadoras mudava os jogos para o dia seguinte. Para mim esta regra era muito essencial para combater o aborrecimento do próprio espaço. Colocando-me no lugar das crianças que frequentam este espaço todos os dias, se tivessem sempre os mesmos jogos, pode tornar-se

exaustivo.

Assim todos os dias existiam jogos diferentes, os jogos são colocados num expositor por idades, em cima onde os pequenos não conseguem chegar são os jogos de sociedade de 6-8 anos, em baixo os jogos de 4-6 anos. Esta separação é feita por várias razões, a primeira é a segurança, visto que existem peças mais pequenas que podem causar acidentes às crianças mais pequenas. E a outra razão é pela sua complexidade, os jogos que são para crianças com uma idade superior, são claramente mais desafiadores intelectualmente, daí existir esta separação. Neste accueil em específico existia esta diferenciação de idades em muitos aspetos.

Como por exemplo nos livros, existiam livros para crianças mais pequenas e livros para crianças com uma idade superior, mais uma vez devido a sua complexidade. Em termos de atividades de grupo, não existia um planeamento de atividades, pelo que me foi explicado, porque nunca se sabia o número de crianças que iriam estar presentes. Este tipo de atividades de grupo estão a merce da vontade da educadora de infância ou animadora.

Ela é que decide as atividades a realizar com as crianças e se as quer fazer, dependendo da meteorologia que faz no dia. Portanto da perspectiva de uma criança que está no acolhimento todos os dias, pode ser um pouco monótono, a menos que exista um pouco de preparação para as atividades. Parece-me que aqui neste acolhimento era necessário e possível a inovação o que nos leva ao meu plano de inovação para este espaço.

Plano de inovação – AccueilPérolles

Visto que existem períodos do dia em que as crianças estão um número de horas no acolhimento, porque não efectuar uma preparação de um documento excel com uma lista de atividades que possam ser feitas com as crianças. Seria benéfico que este acolhimento tivesse um pouco mais de estrutura e de organização quando falamos das atividades que se podiam realizar com as crianças para criar algum dinamismo.

Sendo o acolhimento um espaço em que não existe a pressão da avaliação sumativa, as crianças têm aqui uma grande oportunidade de conseguirem realizar atividades diferentes que as entusiasmem.

Atividades com recurso a audiovisuais dentro do espaço do acolhimento

- Visualização de filmes
- Documentários
- Desenhos animados
- Karaoke
- Música ambiente
- Jogos Interactivos
- Histórias interactivas com recurso a tablets

Atividades sem recurso a audiovisuais dentro do espaço do acolhimento :

- Imagens do estado de espirito
- Desenhar nas costas
- Mimica
- Avião de papel
- Construir uma torre
- Danças das cadeiras
- Cultivar um jardim de ervas
- Jogos de sociedade
- Telefone estragado
- Tiro as latas

Atividades de grupo no exterior do accueil:

- Jogo da Macaca
- Corrida de Sacos
- Jogo do anel
- Jogo do lenço
- Jogo do macaquinho do chinês
- Saltar a corda
- Corrida do ovo na colher
- Jogo da corda

A minha proposta de inovação seria que existisse uma planificação neste accueil em que fosse possível a animadora verificar qual era a atividade da tarde e efetuar com as crianças.

Assim existindo um planeamento com atividades diferentes, combatíamos o aborrecimento e existia o reforço do accueil como uma estrutura divertida e dinâmica.

Este accueil oferece opimas instalações as suas crianças, tendo dois pisos em que se pode realizar inúmeras atividades.

O accueil tem uma sala de trabalhos manuais, em que todas as semanas poderia existir um trabalho manual diferente a ser efetuado.

Na minha ideia de inovação existirem temas todos os meses e os trabalhos manuais fossem a volta dessa temática.

Como por exemplo:

- Fazer vasos de flores
- Criar arte numa cartolina
- Reaproveitar materiais, como criar brinquedos com garrafas de plástico
- Utilizar gesso para fazer esculturas
- Pulseiras de tecido

Na zona de Friburgo existem inúmeros museus e espaços dedicados as crianças, eu propunha a cada 3 meses ser organizada uma visita de estudo que promovesse, a descoberta de outras realidades e de serem efetuadas outras aprendizagens. Estas visitas de estudo, ou passeios fazem com que a criança abra mais os seus horizontes ao que a rodeia, bem como aprenda sobre outros animais, realidades, pessoas, espaços, etc.

Estes seriam alguns dos locais onde efetuava as visitas:

- Museu de História Natural
- Castelo de Gruyère
- Papiorama
- Funicular de Fribourg
- Museu dos caminhos de ferro de kaeserberg
- Espaco Jean Tinguely
- Museu Wassmer
- MaisonCailler

Gostaria que os pais fizessem parte destas visitas pelo menos uma vez por ano, em que os pais, animadoras do accueil e crianças, juntos efetuassem um piquenique e que fossem realizadas atividades em conjunto.

Estas inovações só poderiam ser conseguidas com vontade e planeamento, quando toca a inovação como sabemos existe resistência a mudança para algo melhor, ou algo que possa dar mais trabalho aos intervenientes adultos. Porém, contudo, na minha opinião isto acontecia muito no accueil onde eu estive, eu sugeria ideias para fazermos com as crianças, e não aconteciam porque iriam dar muito trabalho, ou porque as educadoras de infância tinham de brincar com eles, portanto acaba por existir também um pouco de desinteresse pela parte dos adultos a realizar atividades novas. Este descontentamento quer seja salarial, quer seja um descontentamento em trabalhar com as crianças, tem um impacto significativo na experiência em geral que se poderia retirar do accueil.

Na minha visão os accueil em Friburgo tem grande potencial que ainda falta explorar, seria necessário inovar, as atividades e o pessoal que trabalha nestes espaços devia estar lá por vocação e não por uma forma de carreira fácil. Sendo já o quotidiano algo já bastante repetitivo, porque não melhorar de alguma forma os dias destas crianças e abri-lhes os horizontes.

Eu efetuava diligencias diferentes sobre os processos de recrutamento nestes espaços infantis, para criar não só diversidade, mas para se recrutar recursos humanos com vontade de trabalhar com crianças de uma forma dinâmica e divertida. Por fim propunha um dia em que as crianças que tivessem cães apresentassem aos seus colegas do accueil, assim seria um dia diferente e de certeza muito divertido.

Conclusões

Principais aprendizagens, sugestões de melhoria, conclusões

Para concluir, acho que as principais aprendizagens que posso reiterar são as que aprendi com as crianças. Neste accueil especificamente existiam crianças de imensas nacionalidades como nepalesas, espanholas, portuguesas, italianas, alemãs, belgas, francesas, indianas, peruanas, brasileiras, britânicas, americanas, entre outras. Toda essa diversidade fez com que eu aprendesse não só várias formas de comunicação

cultural com estas crianças, bem como palavras novas em cada uma das línguas que estas crianças falavam.

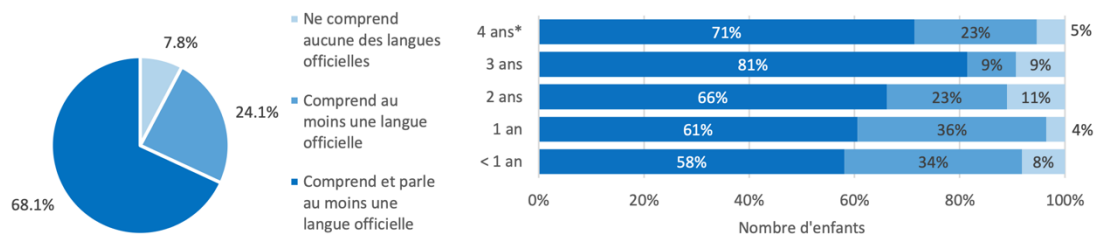


Figure 9 : Compréhension des langues officielles

Figura 6: Compreensão das línguas oficiais quando as crianças chegam ao accueil

Sendo um accueil com um contexto muito internacional a maioria das crianças falavam no mínimo duas línguas, a do cantão, o francês e a língua que falavam em casa. Aprendi neste accueil como funciona o sistema educativo suíço, não só em termos dos accueil em si, mas formalmente nas escolas, que disciplinas existem, bem como em que anos são lecionadas, em que anos as línguas secundárias são apresentadas as crianças. Aprendi bastante como funciona a educação em geral não só no cantão de Friburgo, mas também de forma federal em todo o universo da suíça.

Conseguí verificar a forma como se efetua o processo de recrutamento dos funcionários do accueil, bem como a formação profissional necessária para que sejam animadores ou educadores de infância. Sendo a educação diferente em Portugal, foi interessante entender também as diversas motivações que levam estes homens e mulheres a envergar por esta carreira no mundo da educação. Estando a trabalhar ou a estagiar num accueil é possível verificar também que as crianças que vão ao acolhimento de forma irregular, isto significa que os pais como tem trabalhos mais flexíveis conseguem acompanhar mais a educação do seu filho. Ficha de irregulares inserida nos anexos. Foi-me possível verificar também que existem bastantes problemas sociais na suíça, como os refugiados, e que essa integração se revela ainda mais difícil, especialmente devido a deficiência

linguística que muitos dos refugiados apresentam. Porém essas deficiências não são visíveis nas suas crianças, visto como estão nos accueils todos os dias estão em contacto com falantes nativos, e captavam facilmente o francês. Nos accueil existem dois tipos de pessoas as animadoras e as educadoras, como tenho

estado a referir ao longo deste estudo de caso, as animadoras são pessoas que se ocupam única e exclusivamente das crianças, não tratam de tarefas administrativas, apenas criam e pensam em atividades para que as crianças se divirtam no accueil. E as educadoras apesar de também se ocuparem das crianças assumem também um papel administrativo, responder as questões dos pais, tratar da faturação, efetuar as compras da alimentação e outros materiais necessários para o accueil, etc. E ainda existem as senhoras que fazem a limpeza e higiene dos espaços, mesmo em horário de funcionamento do accueil, tudo isto para proporcionar as crianças uma melhor experiência. E que as animadoras ou educadoras de infância não percam tempo e se distraiam da tarefa maior que é se ocuparem das crianças.

Aprendi que o cantão também se esforça para integrar todas estas nacionalidades que expus, e coloca as brochuras dos accueils para os pais que não falem a língua do cantão em questão. Podemos verificar esse exemplo na última referência bibliográfica que apresento, e uma brochura em português a apresentar os serviços que o accueil oferece às crianças, e a comunidade. Com este estágio e com este estudo de caso, aprendi muito sobre a Suíça, e especialmente sobre a educação no cantão de Friburgo. Que é o meu cantão de residência desde 2022, aprendi não só o funcionamento das instituições infantis, mas também as profissionais.

Aprendi que pessoas que tenham ficado desempregadas e que tenham acabado o seu tempo no fundo de desemprego são encorajadas a trabalharem com as crianças nos accueils, visto que cada vez mais serão necessários profissionais no futuro para integrarem nestes espaços.

E por fim aprendi muito sobre a cultura suíça, através das crianças que tive oportunidade de privar, que me ensinaram novas palavras em francês que eu não conhecia, e que o melhor e que por vezes vejo uma delas na rua e ainda me reconhecem como sendo a monitora que no Carnaval foi vestida de pikachu. Trabalhar em educação, e muito recompensador por estes momentos, direta ou indiretamente sabemos que existe conhecimento, aprendizagem, e valores que foram transmitidos nas duas direções.

Referências bibliográficas (entre 20 e 40)

- <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/pt/home/politik-geschichte/politisches-system.html>
- https://www.irdp.ch/data/secure/2228/document/rapport_explicatif_harmos_2007.pdf
- <https://www.irdp.ch/institut/concordat-harmos-2228.html>
- https://www.irdp.ch/data/secure/2228/document/Bilan2019_Harmos.pdf
- <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>
- https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- https://www.crechesfribourg.ch/data/web/crechesfribourg.ch/uploads/nouveau_dossier_2/quelle_professionnalisation_dans_les_aes_octobre_2019-2020_final1.pdf
- Borel C. (2017) N°106/ Identité, savoir, reconnaissance et parcours de vie. *Revue petite enfance*
- Chaves G. (2004) *Etudes sur l'accueil extrascolaire en Suisse romande. La Verein Tageschulen Schweiz (Associations suisses pour les écoles à horaire continu)*
- Wittorski, R. (2008) *La professionnalisation. Revue Cairn info*
- Pro Enfance-plateforme. (2018) *L'accueil de l'enfance comme pilier d'une politique publique de l'enfance en Suisse : Pour un système cohérent de l'accueil des enfants de 0 à 12 ans. Pro Enfance-plateforme romande pour l'accueil de l'enfance*
- Mühlebach, C. (2009, décembre). *Quelle formation pour quel travail ? Revue petite enfance*
- Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury C., Loutre-Du Pasquier N. (2017). *Accueillir le jeune enfant-Un cadre de référence pour les professionnels. Erés*
- Chatelain-Gobron S. (2015) *Le métier d'éducateur de l'enfance : entre tensions identitaires et reconnaissance professionnelle. Co-édition Esede&Crede*
- Galtier Bénédicte. *L'arbitrage entre emploi et inactivité des mères de jeunes enfants : le poids des contraintes familiales, professionnelles et sociétales sur les modes d'accueil des enfants. In: Economie et statistique, n°447, 2011. pp. 33-56.*
- Pécresse V. (2007), *Mieux articuler vie familiale et professionnelle, col. Rapports officiels, La Documentation française.*
- Dafflon Bernard. XII. *Les structures d'accueil de la petite enfance : une lecture du point de vue de l'économie politique. In: Droit et gestion des collectivités territoriales. Tome 29, 2009. L'action sociale des collectivités territoriales. pp. 169-196.*
- https://jacobsfoundation.org/wp-content/uploads/2017/05/JF_Whitepaper_FBBE_kurz_franz-2.pdf
- https://www.ville-fribourg.ch/sites/default/files/inline-files/VILLEFR_brochure_AES_PORTUGAIS_03_Version%20finale.pdf

Nota

Por razões de edição não foram incluídos os anexos que faziam parte do trabalho original.

9. Mindfulness e gestão emocional

Vera Mónica Silva

Resumo

O presente Projeto de intervenção pedagógica foi realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Projeto, da Pós Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa.

Foi desenvolvido numa turma mista do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino público, com idades entre os 7 e 9 anos, a alunos que evidenciavam algumas dificuldades de atenção na sala de aula, na regulação entre pares, na cooperação, trabalho em equipa e na gestão de conflitos. O projeto foi implementado ao longo de cerca de quatro meses com a intenção de perceber que ferramentas é que a escola poderia fazer dotar estes alunos, para melhorar capacidade de atenção, gestão emocional, bem estar individual e social, de forma a melhorar a aprendizagem e o sucesso educativo.

Foram desenvolvidas várias atividades de mindfulness, ou atenção plena, alinhando corpo e mente, assim como a perceção da consciência das suas ações, pensamentos e emoções. Atividades de curta duração, diversificadas, individuais, a pares e em grupo, integradas no currículo e de forma interdisciplinar, usando quer o ambiente de sala de aula, quer o espaço exterior.

Os resultados finais demonstraram uma evolução bastante positiva, na atenção, no bem estar, na autorregulação, na diminuição da impulsividade, na cooperação com os pares, no maior prazer nas relações e na gestão das próprias emoções. O que permitirá, uma maior disponibilidade e motivação para a aprendizagem.

Palavras chave: minfulness, gestão emocional, atenção, bem estar, educação

1. Tema de intervenção

Este projeto de inovação pedagógica está relacionado com a implementação em sala de aula de mindfulness, estratégias de atenção e concentração, assim como atividades de gestão emocional, numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino público, turma mista do 2º e 3º ano de escolaridade. Pretende-se analisar e perceber de que forma a escola atual poderá ajudar os alunos a superar dificuldades de atenção e concentração, cooperar e trabalhar em equipa, diminuir o stress diário e potenciar a competitividade saudável e por fim, a gerir conflitos.

2. Definição do problema

A escola atual depara-se, todos os anos, com um elevado número de alunos diagnosticados com défice de atenção e concentração (alguns inclusive a tomar medicação), alunos com dificuldades de autorregulação comportamental, quer na sala de aula/escola, quer na relação com os pares. O presente projeto de intervenção tem como objetivos, analisar:

- alterações nos tempos de atenção e concentração
- melhoria nas relações entre os pares
- diminuição de conflitos

Pretende-se assim perceber se esta interligação socioemocional e cognitiva, influenciam, em última instância, o processo de aprendizagem e os resultados escolares, pois não podemos dissociar uma da outra. De acordo com a OCDE, referido no documento CNE (2023), *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*, a visão para o futuro da educação passa pela metáfora da bússula e a necessidade de “aprender a navegar” rumo à construção do bem estar individual e coletivo. Neste seguimento, este projeto, tem como objectivo potenciar esta construção e possibilitar aos alunos a aquisição de ferramentas úteis para o seu desempenho escolar. O foco no presente, pretende diminuir a ansiedade, agitação, desconcentração, e melhorar a capacidade de relacionar-se consigo mesmo, assim como com os seus pares e familiares.

3. Enquadramento teórico

Aumentar a capacidade de atenção e gerir emoções é fundamental para criar ambientes favoráveis à aprendizagem.

O autor Kabat - Zinn desenvolveu um grande trabalho de intervenção terapêutica, com recurso ao mindfulness. Segundo este autor, mindfulness é a *“qualidade da consciência que emerge através da prática de prestar atenção ao momento presente com aceitação, abertura, vontade e sem julgamento”* (in Pinto e Carvalho, 2019, p. 11) quer consigo próprio, quer com os outros. Para isso, é necessário estar-se atento à respiração, à postura corporal, às sensações, aos pensamentos, *“ao tom emocional das experiências, aos obstáculos que impedem o bom funcionamento da mente e aos fatores para a despertar”*. (idem, p. 12). É também caracterizado como a atenção plena e, as suas atividades exigem dedicação e autorregulação e conectam mente e corpo. Alguns dos estudos existentes referem que esta prática potencia um impacto positivo na saúde mental, na cognição e aprendizagem e nas habilidades sociais e emocionais.

Alguns dos benefícios do minfulness para crianças:

- Melhora a atenção e rendimento escolar.
- Reduz a hiperatividade, défice de atenção, stress e ansiedade.
- Aumenta o relaxamento, a receptividade e felicidade.
- Aumenta a consciência do corpo, pensamentos e emoções.
- Diminui conflitos sociais.
- Melhora as relações sociais.

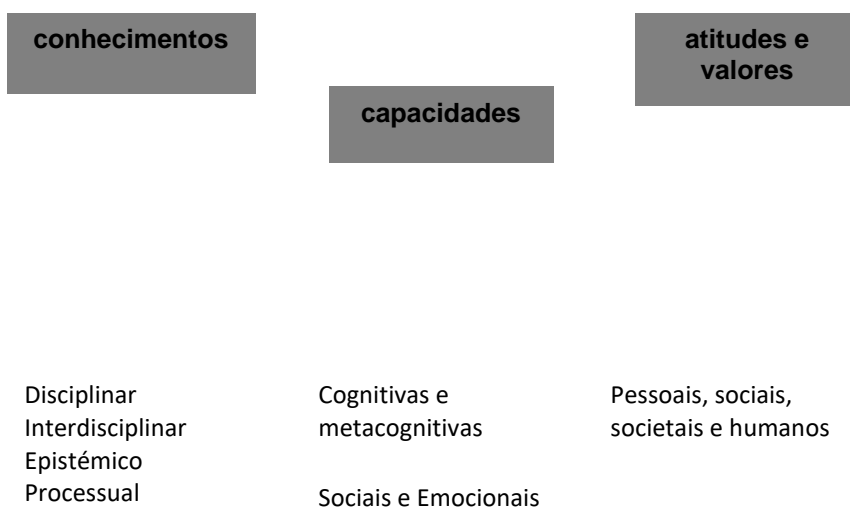
(in <https://maemequer.pt>)

Salienta-se também que mindfulness e a aprendizagem socioemocional é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. A parceria efetiva entre escola, família e comunidade *“estabelecem ambientes de aprendizagem, experiências e relacionamentos amparadas na confiança e colaboração...”* (in <https://vilaeducacao.org.br>)

De acordo com o documento da UNESCO, *Reimaginar Nossos Futuros Juntos— Um novo contrato social para a educação,*

a neurociência mostra que conhecer e sentir fazem parte dos mesmos processos cognitivos que ocorrem, não no isolamento individual, mas em relacionamentos diretos e ampliados com os outros. Um enorme trabalho educacional foi realizado na última década, em particular, para trazer a aprendizagem social e emocional para a corrente principal das práticas educacionais em algumas partes do mundo(UNESCO, 2022, p.66).

Segundo o *Referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas* (CNE, 2023, p.11), é aconselhável o desenvolvimento integral de diferentes competências:



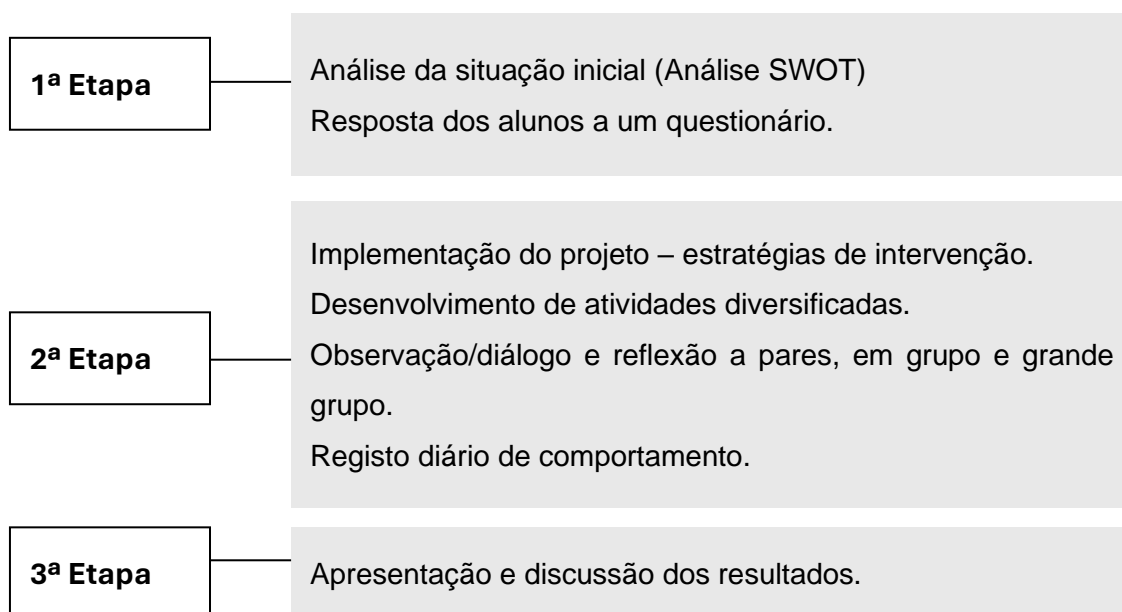
A publicação *The OECD Handbook for innovative learning environments*(OECD, 2017) refere sete princípios para a construção de ambientes de aprendizagens inovadores, sendo que um deles é “*estar atento às motivações dos educandos e ao papel das emoções na aprendizagem*” (in CNE, 2023 p. 12). Sendo a educação um processo relacional, as aprendizagens sociais e emocionais ocupam lugares de extrema importância no contexto educativo, “*implicando a expressão e a autorregulação de emoções, pensamentos, valores e comportamentos, assim como construção de atitudes de otimismo, esperança, resiliência e autoeficácia na aprendizagem*” (Sala et al., 2020 in idem, p. 13)

O desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de aprender a aprender, apresentadas no referencial *LifeComp. The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (Sala et al., 2020 in CNE, 2023) referencia:

- competências pessoais de autorregulação, flexibilidade e bem-estar;
- competências sociais de empatia, comunicação e colaboração;
- competências de aprender a aprender, como a crença no potencial do eu e do outro para o desenvolvimento, o pensamento crítico e a gestão da aprendizagem.

4. Metodologia

Este projeto de intervenção foi aplicado a uma turma mista do 1º Ciclo, 2º e 3º anos de escolaridade, com idades entre os 7 e 9 anos, de uma escola pública e, a alunos provenientes de um meio socioeconómico carenciado. O processo foi constituído por três etapas fundamentais:



4.1. 1ª Etapa: Análise SWOT

Na primeira etapa os alunos responderam de forma individual a um questionário (anexo 1). Seguem-se aqui alguns dos principais resultados:

Achas que estás sempre atento nas aulas?	Sim (50%) Não (50%)
Ouves sempre o que a professora explica?	Sim (20%) Não (80%)
Gostas de trabalhar em equipa?	Sim (20%) Às vezes (80%)
Gostas de trabalhar com qualquer colega ou apenas com alguns?	Qualquer colega (30%) Apenas com alguns (70%)
Achas que te envolves facilmente em conflitos?	Às vezes (70%) Não (30%)

Perante a questão “O que te distrai na aula?” Os alunos responderam: “A minha mente”, “pensar noutras coisas”, “os lápis”, “os amigos”.

Na questão “Como é a tua forma de ser?”, seguem-se as principais respostas:



4.2. 2ª Etapa: Implementação do Projeto - Estratégias de intervenção

Face aos resultados obtidos, foram delineadas as seguintes estratégias de intervenção:

- Intervalos de atenção/concentração durante as aulas

- Atividades de relaxamento e atenção plena

- Atividades/jogos de equipa e cooperação

As atividades foram realizadas de forma regular, duas a três vezes por semana, de forma individual, a pares ou pequeno grupo, num máximo de 15 minutos, integradas no currículo. Foram desenvolvidas em diferentes espaços: na sala de aula e no recreio escolar e tentou-se diversificar as mesmas. Na sala de aula, foi criado um espaço de relaxamento, com uma manta e almofadas individuais. Este projeto foi desenvolvido com a colaboração do psicólogo do SPO do agrupamento de escolas em questão, na implementação de algumas atividades e sugestão de outras,

As atividades foram inicialmente sugeridas aos alunos pela docente, mas com o decorrer do tempo, foram os próprios alunos a sugerir algumas, proporcionando um maior envolvimento no processo. A sua grande maioria foram também desenvolvidas em casa, num ambiente familiar, de modo a aproximar a família à escola.

Seguem-se a seguir algumas das atividades desenvolvidas, tendo sido aplicadas mais do que uma vez.

Atividades desenvolvidas	Breve descrição
<i>Ouvir os sons à nossa volta</i>	1 min em completo silêncio.
<i>Ouvir os sons à nossa volta, com os olhos fechados</i>	1 min em completo silêncio, com os olhos fechados, numa posição confortável, para ouvir os sons.
<i>Cheira a rosa, sopra a vela – A respiração</i>	Aprender a respirar fundo.
<i>Sobe a montanha, desce a Montanha</i>	Aprender a contornar os dedos de uma mão, a usar num momento de ansiedade.
<i>Massagens a pares</i>	Relaxamento e confiança nos pares. Pequenos toques suaves.
<i>Ouvir os sons da natureza</i>	Sentados no recreio, em silêncio, relaxar e perceber os sons da natureza.
<i>Acalmar o corpo com música</i>	Deitados, relaxados e com música ambiente tranquilizadora. Fecham os olhos e vão ouvindo as instruções da professora.

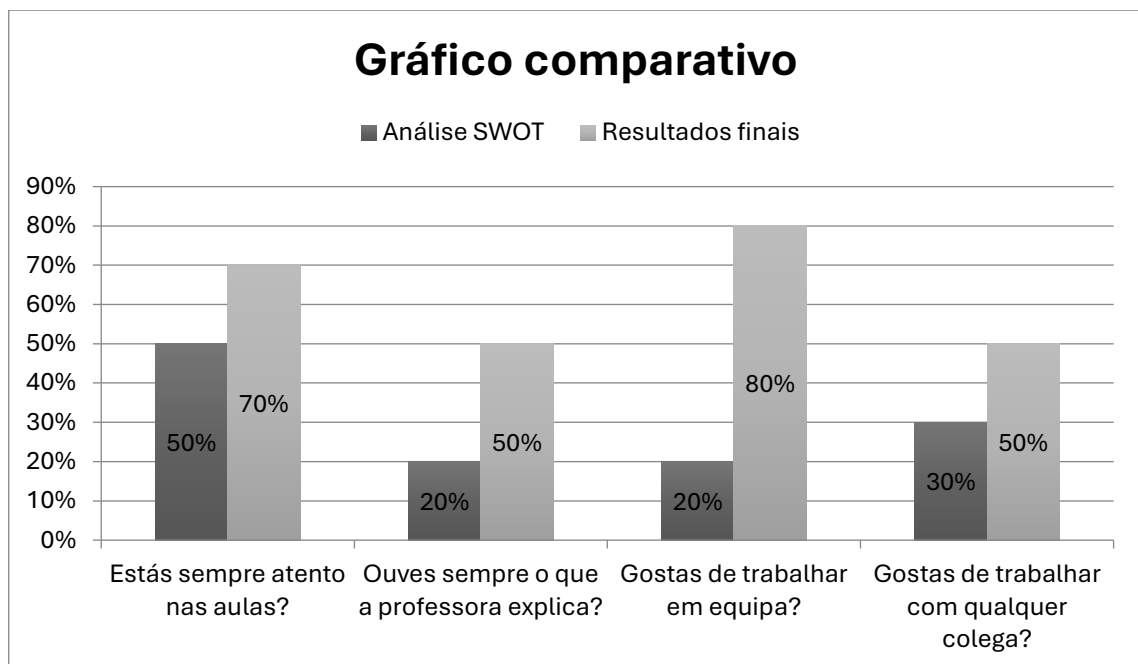
<i>Espreguiçar o corpo</i>	Num minuto, espreguiçar, em silêncio, diferentes partes do corpo: os braços, as mãos, o pescoço, os pés,...
<i>Balões coloridos</i>	Cada aluno escolhe a cor de um balão de acordo com o seu estado de espírito e explica aos colegas.
<i>Respirar em conjunto</i>	Primeiro a pares e depois em pequeno grupo, os alunos juntam as mãos e tentam sincronizar a respiração.
<i>O que mais gosto, menos gosto em mim</i>	Cada aluno escreve e coloca de forma anónima, dentro de um frasco, o que mais gosta/menos gosta em si. Reflexão conjunta.
<i>Os cinco sentidos</i>	Mencionar 5 coisas que se consegue ver, 4 coisas que se pode tocar, 3 coisas que se ouve, 2 coisas que se cheira e 1 coisa que se pode provar.
<i>Reflexão de agradecimento</i>	Em pequenos grupos, pensar e registar numa folha: algo que alguém tenha feito de positivo por si; uma pessoa que gostes e porquê; qualidades positivas dos colegas; uma habilidade pessoal; uma parte do corpo que goste e o motivo; algo que se adore; o que nos faz rir.
<i>O cheiro mágico</i>	A pares, os alunos sentam-se confortavelmente, cheiram um objeto/fruto e referem que emoções sentem.
<i>Pote dos afetos</i>	Cada aluno escreve frases positivas e animadoras, coloca docinhos dentro do pote e entrega a um colega para este levar para casa e todos os dias ler uma frase.
<i>Percurso com vendas</i>	Num pequeno percurso, a pares, um aluno indica o caminho e o outro percorre com olhos vendados, confiando nas instruções do colega.
<i>Movimento em equipa</i>	Fila de alunos sentados no recreio, encaixados uns nos outros, que fazem movimentos coordenados.
<i>“O novelo de emoções” – Leitura e exploração da obra</i>	É um livro focado na educação positiva e com enfoque nas emoções: medo, alegria, raiva, tristeza, nojo.

No final de cada dia letivo, cada aluno preencheu uma tabela de registo “Comportamento e atitudes”, com a respetiva cor alusiva ao dia em questão (verde, amarelo e vermelho), referindo aspetos “a pensar” e ainda “sugestões de melhoria” (anexo 2). Este documento foi preenchido como uma autoavaliação diária mas também heteroavaliação, com ajuda dos colegas de turma.

4.3. 3ª Etapa: Apresentação e discussão dos resultados

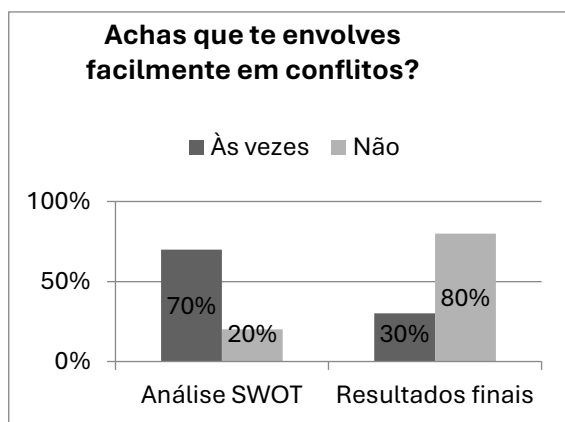
Tendo este projeto sido aplicado durante cerca de quatro meses, surgem algumas conclusões. No que concerne ao registo diário e individual de comportamento, a cor amarela foi pouco significativa, sendo que só 20% dos registos tiveram esta cor. Quanto à cor vermelha, verificou-se apenas 5% dos registos. Na parte de “a pensar” e “sugestões de melhoria”, surgem algumas afirmações como: “Reagi sem pensar e tenho de acalmar”; “Fui incorreto”; “Não subi e desci a montanha”; “Estou mais calmo”; “Agora respiro melhor”; “Preciso de relaxar”; “Hoje estive mais atento”, “Preciso ir mais vezes para o cantinho do relaxamento”; “Sou feliz na escola”; “A escola dá-me paz”;...

Na última semana do projeto, os alunos voltaram a responder ao questionário inicial e o seguinte gráfico apresenta os principais dados:



Como é possível analisar, houve uma melhoria na perceção individual dos alunos, no que se refere à atenção (50% para 70%), a ouvir o que a professora explica (20% para 50%), havendo uma maior expressividade do gostar de trabalhar em equipa, tendo passado de 20% para 80%. O número de alunos que passou a gostar de trabalhar com qualquer colega também

aumentou significativamente, (de 30% para 50%) o que indicia que agora respeitam mais a individualidade e as diferenças de cada um.



Nesta questão, verifica-se também que existiu uma alteração significativa, sendo que agora 80% dos alunos refere que não se envolve facilmente em conflitos.

O tempo de aplicação do projeto não foi o suficiente para perceber até que ponto teve consequência direta, nas avaliações sumativas dos alunos. Não houve níveis baixos na avaliação, mas não podemos tirar essas conclusões em tão pouco tempo.

No final do projeto, foi questionado aos alunos o que eles sentiram durante o processo e o que aprenderam. Surgiram respostas como:

“Aprendi a olhar.”

“Distraio-me menos.”

“Tento manter o foco.”

“Sei respirar melhor e sinto-me bem.”

“Consigo acalmar-me mais facilmente.”

“Falo mais do que sinto.”

“O cantinho do relaxamento é um local de paz, que também devia ter em casa.”

“Gosto mais da escola”.

5. Conclusões

Numa sociedade em constante agitação e mudança, a escola tem de encontrar estratégias para ir ao encontro das motivações e necessidades dos alunos. É necessário parar, escutar o que está ao redor, estar atento ao momento presente e saber gerir o lado emocional.

A educação atual exige um trabalho colaborativo, uma reconceptualização das atividades de aprendizagem, valorizando as inteligências múltiplas, integrando diferentes capacidades e competências, a participação dos educandos na escolha de temas e atividades, o aumento da interdisciplinaridade e o desenvolvimento flexível do currículo.

Com este projeto, tentou-se perceber se pequenos momentos de atenção/concentração durante as aulas, pequenas atividades, integradas no trabalho escolar, de relaxamento e atenção plena (*mindfulness*), assim como jogos de equipa e cooperação, poderiam ajudar alunos a ter consciência dos seus pensamentos, atitudes, a melhorar o seu bem estar, autoconfiança, aumentar os níveis de foco e atenção, as relações entre pares, de modo a melhorar a aprendizagem e o sucesso educativo.

De acordo com o relatório da UNESCO (2022), *Reimaginar nosso futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*, a Educação é vista como um bem comum, num mundo cada vez mais compartilhado. Mas para isso, “*é imperativo que trabalhemos juntos.*” (idem, p. xi)

Tentou-se que as atividades desenvolvidas fossem diversificadas, com carácter interdisciplinar, que permitissem ainda o desenvolvimento de outras capacidades como a linguagem e a comunicação. O projeto teve um prolongamento até às famílias, de forma a envolvê-las neste processo. Todos os dias, no final do dia, houve lugar a reflexão pessoal e em grupo, uma auto e heteroavaliação diária. De modo a envolver e motivar os os alunos, foi dada voz às suas opiniões e sugestões de atividades para o desenvolvimento do projeto.

De um modo geral, após a implementação do projeto, pode-se concluir que houve uma melhoria significativa na perceção dos alunos sobre a sua atenção, na melhoria das relações entre os pares e na diminuição de conflitos. A grande maioria dos alunos, aprendeu a relaxar em momentos de ansiedade, a respirar e a controlar a impulsividade. De salientar também que o gosto de trabalhar em equipa aumentou consideravelmente, assim como a aceitação das diferenças. Para este último aspeto, poderá também ter contribuído, o facto de, no último mês de aulas, o trabalho de grupo e colaborativo tenha sido a principal estratégia de ensino e aprendizagem.

As avaliações das aprendizagens dos alunos foram bastante positivas, mas seria necessário um estudo mais longo e aprofundado para perceber o real impacto nas aprendizagens.

A atenção plena (mindfulness), a compaixão e a investigação crítica apoiam uma poderosa aprendizagem social e emocional. Deve-se reconhecer, no entanto, que essa aprendizagem impõe exigências extras aos professores e que eles devem ser apoiados para realizar esse trabalho. Ao olharmos para 2050, não podemos nos dar ao luxo de investir pouco na aprendizagem social e emocional – ela é fundamental para a criatividade humana, moralidade, julgamento e ação para enfrentar os desafios futuros. (UNESCO, 2022, p. 66)

6. Referências bibliográficas

Conselho Nacional de Educação (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*. CNE.

Greenland, Susan (). *Jogos de Mindfulness. Meditação e atenção plena para crianças, adolescentes e famílias*. Nascente 2020 Editora.

Neves, Elizabete (2019). *O Novelo das Emoções*. Porto: Porto Editora.

Owen, Amber (s.d.) *Mindfulness Activities For Kids*.

Pinto, Alexandra e Carvalho, Joana (2021). *Mindfulness em Contexto Educacional*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.

Ribeiros, Ana (2019). *O Desenvolvimento Emocional e a Prática de Relaxamento com um Grupo de 3 anos*. Dissertação de Mestrado. Algarve: Universidade do Algarve.

Silva, Maria (2010). *A Inteligência Emocional como Fator Determinante nas Relações Interpessoais. Emoções, expressões corporais e tomadas de decisão*. Dissertação de mestrado em gestão/MBA. Lisboa: Universidade Aberta.

UNESCO (2022). *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO.

Wynne, M. Ed. (2019). *Calm Mindfulness for Kids*. New York: Dorling Kindersley Limited.

[O que é - Projeto Mindfulness nas Escolas \(mindfulnessinschools.org\)](http://mindfulnessinschools.org)

https://maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/comportamento/mindfulness-para-criancas/?utm_content=cmp-true

<https://vilaeducacao.org.br/blog/index.php/casel-atualiza-sua-definicao-de-aprendizagem-socioemocional/>

