

digital

# ESCOLAS SOBRE OS OMBROS DE GIGANTES

DESAFIANDO OS PARADIGMAS  
MAIS TRADICIONAIS

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]





*ESCOLAS SOBRE OS OMBROS DE GIGANTES*  
*Desafiando os paradigmas mais tradicionais*  
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES

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

*Coleção* · e-book  
*Coordenação gráfica da coleção* · Olinda Martins  
*Capa* · Olinda Martins  
*Revisão de texto* · Cristina Palmeirão

Data da edição · julho de 2021  
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo  
ISBN · 978-989-9058-06-4



**CATÓLICA**  
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS  
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



**CATÓLICA**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

PORTO

**SAME**  
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

<i>Introdução</i>	
<i>Escolas sobre os ombros de gigantes: desafiando os paradigmas mais tradicionais</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – estigma ou inclusão: o difícil caminho para a equidade</i>	· 10 ·
Maria João Horta, Cristina Palma e José Vítor Pedroso	
<i>Ensino Secundário no AE Pedrouços. Um processo contínuo de melhoria</i>	· 19 ·
Sérgio Almeida	
<i>Partilhando emoções: em busca de um sentido pela arte</i>	· 27 ·
António Pinho	
<i>TEIP: génese de uma cultura de melhoria contínua. Um olhar interno e externo</i>	· 36 ·
António Branco Oliveira	
<i>(Re)Pensar a escola – INCLUD-ED</i>	· 46 ·
Hugo Manuel da Cruz Almeida	
<i>Gestão curricular e avaliação. Questões emergentes</i>	· 59 ·
Fátima Braga	
<i>«Histórias da Ajudaris» Um projeto solidário de empreendedorismo e inovação social</i>	· 73 ·
Maria Teresa da Silva Freitas Tavares	
<i>Flexibilidade 2.0. Plano de Inovação Pedagógica</i>	· 86 ·
Jorge Gonçalves	
<i>Da ainda curta história de uma EMAEI de uma escola TEIP</i>	· 95 ·
Cristina Paiva, Helder alves, Maria Emília Pereira, Paulo Páscoa, Telmo Diegues, Rita Dias e Rosa Rocha	
<i>Sobre a avaliação pedagógica: a desconstrução do conceito e reconstrução dos processos (percursos formativos)</i>	· 100 ·
Alexandra P. Carneiro	
<i>Posso avançar? Comunidade de partilha de práticas RED – escolher e partilhar atividades digitais com feedback</i>	· 111 ·
Branca Maria Pereira	

## Introdução

### ESCOLAS SOBRE OS OMBROS DE GIGANTES: DESAFIANDO OS PARADIGMAS MAIS TRADICIONAIS

Cristina Palmeirão<sup>1</sup> e José Matias Alves<sup>2</sup>

[...]

Inútil seguir vizinhos,  
querer ser depois ou ser antes.  
Cada um é seus caminhos.  
Onde Sancho vê moinhos  
D. Quixote vê gigantes.

Vê moinhos? São moinhos.  
Vê gigantes? São gigantes.

António Gedeão

A metáfora “Escolas sobre os ombros de Gigantes” traduz a visão que queremos fazer sobressair da ação das escolas inscritas no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). A perspetiva vivida é de melhoria contínua, seguindo uma metodologia de trabalho analítica constante e de reconstrução compreensiva das aprendizagens e do valor da educação. Na diversidade de entendimentos, as escolas TEIP engrandecem os princípios da escola cultural e inclusiva. Ou seja, uma escola para todos qualquer que seja a sua circunstância, assumindo assim o compromisso reiterado no Decreto-Lei n.º 54/2018 e definido no quadro da UNESCO (2009). Na essência, uma

---

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. [cpalmeirao@ucp.pt](mailto:cpalmeirao@ucp.pt)

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. [jalves@ucp.pt](mailto:jalves@ucp.pt)

abordagem plural da aprendizagem, flexível e transversal no acesso ao currículo (PASEO, 2017) e no sentido da educação autêntica que nos fala Joaquim Azevedo (2011, p. 134).

As Escolas TEIP têm vindo a percorrer um caminho árduo porque ousado no contexto desse gigante que é o sistema educativo. Mas natureza *gigantesca* do sistema educativo não pode fazer-nos esquecer que o essencial são os lugares de aprendizagem, as pessoas e as suas interações, as escolas concretas e reais que geram expectativas, sonhos e dinâmicas generativas. A longevidade dos TEIP inscreve-se nos anos noventa do século passado (Despacho 147-B/ME/96); desde então, os Despachos Normativos n.º 55/2008; n.º 20/2012 e, no presente ano 2021, o Plano 21|23 – Escola +, os TEIP vêm reconfigurando-se e transformando-se paulatina e progressivamente em territórios de inovação, desafiando todos e cada um a reimaginar a escola, nos seus processos de ensino e de aprendizagem (Alves e Cabral, 2021) e nos modos de ativar a participação. O objetivo maior é, sempre, a promoção do sucesso educativo nas suas múltiplas dimensões, por via da melhoria das aprendizagens e da qualidade da educação. Neste momento de transição, os TEIP reconstróem os seus 4 eixos – (1) melhoria do ensino e das aprendizagens; (2) prevenção do abandono e indisciplina; (3) gestão e organização; e (4) relação escola-família e comunidade, aglutinando-os em três – (1) cultura de escola e lideranças pedagógicas; (2) gestão curricular; e (3) parcerias e comunidade.

Face à tradição, o desenvolvimento de um espectro educativo generativo pressupõe observar e compreender o mundo à luz de uma lógica diferenciadora e transformadora. Nesse horizonte, o trabalho realizado nas escolas TEIP tem sido de desencadear projetos educativos que se desenvolvam através da práxis pedagógica interativa e dialógica com todos os atores na comunidade. Destaca-se em particular o esforço de auscultação aos alunos – necessidades e interesses, quer através de projetos associados nacionalmente ao Programa TEIP (e.g. INCLUD-ED, ACADEMIA DE PAIS), quer através de respostas específicas e identitárias ligadas ao contexto e ao currículo local.

### **A inovação pedagógica na filosofia de ação das Escolas TEIP**

Aproximando-se a reconfiguração dos TEIP (Plano 21|23 Escola +), com ela surge a oportunidade para reconhecer a fecundidade do trabalho realizado e do contributo

pioneiro para a maturidade do sistema educativo que se deseja cada vez mais justo e equitativo. Os modos de organização destas escolas são considerados de vanguarda para a experimentação dos processos de autoavaliação e para a criação de rotinas de reflexão interna, ambos apoiados na aferição sistemática dos interesses, expectativas e necessidades de todos. Na génese do TEIP, em 1996, estava já a possibilidade da adoção de um novo modelo de gestão, com maior autonomia e poder partilhado no que respeita à gestão do currículo, gestão dos tempos e de organização da sala aula, gestão estratégica pela criação de um plano plurianual de melhoria e pela elaboração de um plano de formação em contexto.

Neste processo, muito tem contribuído o trabalho de proximidade com a Academia numa relação de triplo valor: (1) a relação/presença dos Consultores Científicos (Peritos Externos); (2) desenho de Planos de Formação em Contexto, criados a partir dos interesses identificados pelos TEIP e acreditada pelo Conselho Científico Formação Contínua e (3) procura da formação pós-graduada. O conhecimento gerado nesta tríplce relação tem sido determinante no desenvolvimento dos TEIP – da reflexão emerge a ação, informada e sustentada, que gera mais aprendizagem e mais reflexão.

No Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), este é um eixo fundamental da ação com os territórios – ser autor. A criação de conhecimento sobre os TEIP tem vindo a ser feito de modo ininterrupto, conjugando esforços e partilhando saberes interTEIPs – são os atores em contexto que têm voz, seja através dos seminários, seja através das publicações (como esta que agora se apresenta). Porque não seria legítimo falar dos TEIP sem dar voz a quem faz o TEIP: são os professores, são os diretores e também são os alunos que estão em tantas publicações. Ser Autor é Ser Diferente, é pensar e fazer diferente (adaptado do título de Palmeirão e Alves, 2015) Ser TEIP, dialética constante em ordem a reconhecer e valorizar a dinâmica criada pelos desafios permanentes (e.g. “Estratégias Aprendizagem Promotoras de Capacidades de Pensamento Crítico“. *Desafios 3. Cadernos de trans\_ formação*, outubro 2013; “Mostra o que fazes bem – Observação Partilhada de Aulas”. *Desafios 8. Cadernos de trans\_ formação*, janeiro 2015; “As Crianças e os Jovens no Centro da Intervenção: Reflexões sobre a Intervenção Multidisciplinar e Multidimensional no Agrupamento de Escolas de Pêro Vaz de Caminha”. *Desafios 10. Cadernos de trans\_ formação*, julho 2015; Apoio Curricular entre Pares: à procura de uma Dinâmica de Sucesso e Conhecimento. *Desafios 26. Cadernos*

*de trans\_ formação*, junho 2018; Trajetos Escolares Vividos – Covid19. Memórias, Histórias e Tempo dos Alunos. *Desafios 32. Cadernos de trans\_ formação*, julho 2020). Estes são alguns exemplos de uma trajetória contínua que não desiste de escutar, dar voz e vez a quem constrói, diariamente a esperança de um futuro melhor.

Estas escolas são referências dentro do sistema educativo português pelo trabalho que desenvolvem em comunidades educativas socialmente afetadas. Poder-se-ia até dizer: estas escolas são, em termos gerais, o centro do sistema educativo porque o sustentam e revigoram num esforço permanente de uma maior equidade, tão afetada nestes tempos caóticos. Em 25 anos, as escolas em territórios débeis e estigmatizados, abriram caminhos: gigantes são os seus alunos, professores, funcionários, famílias, parceiros, diretores... os verdadeiros gigantes que as levam aos ombros e as transformam em territórios de inovação pedagógica.

### **Traços para o futuro (para os próximos vinte e cinco anos TEIP)**

Os trabalhos que constituem esta coletânea de textos marcam de forma indelével o quotidiano de muitos TEIP, são a sua história construída e vivida a partir do seu próprio património- natural, social, económico, ... em ordem a uma missão e a uma visão que está para lá das montanhas e aceitar que neste período de mutação emergiu a oportunidade única para reinventar a escola que atende a complexidades do tempo que nos é dado viver. E esta reinvenção passa muito por uma outra *gramática escolar*, por relação pedagógica de confiança e de esperança, por uma proximidade que procura vencer as distâncias do *ensino remoto*, por uma prática de *maternagem* que aqui vamos buscar a Roland Barthes (1979):

*A terceira prática (de educação) é a maternagem. Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra; ela não ensina a marcha, não a representa (não se põe a andar diante da criança): apoia, encoraja, chama (recua e chama): incita e protege: a criança pede a mãe e a mãe deseja a marcha da criança.*

É este o desejo que nos anima e alenta. A chama que nos guia. Numa grande comunidade de conhecimentos e afetos.

## Referências Bibliográficas

Alves, J. M. & Cabral, I. (Org.) (2021). *No Regresso à escola – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Aubert, A. et al. (2018). *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. Brasil. EdUFSCar.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: FML.

Barthes. R. (1979). No Seminário. *Barthes - Discurso, Escrita, Texto*. Braga: Edições Espaço

Lourenço, M. (junho, 2018). Apoio Curricular entre Pares: à procura de uma Dinâmica de Sucesso e Conhecimento. *Desafios 26. Cadernos de trans\_ formação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, pp. 6-27.

Ministério da Educação de Portugal (1996). *Despacho 147-B/ME/96*. In [https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/publicDetails/maximized?p\\_auth=fE4NxDIP&p\\_p\\_auth=95ZBsABB&diplomaId=1863460&mode=pdt](https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/publicDetails/maximized?p_auth=fE4NxDIP&p_p_auth=95ZBsABB&diplomaId=1863460&mode=pdt), consultado em 11 julho 2021.

Ministério da Educação de Portugal (2012). *Despacho Normativo n.º 20/2012*. In [https://dre.pt/pesquisa-avancada/-/asearch/718302/details/maximized?p\\_auth=3oztFkDs&serie=II&search=Pesquisar&ano=2012&perPage=100&types=DR](https://dre.pt/pesquisa-avancada/-/asearch/718302/details/maximized?p_auth=3oztFkDs&serie=II&search=Pesquisar&ano=2012&perPage=100&types=DR), consultado em 11 julho 2021.

Ministério da Educação de Portugal (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI, 2017*. In [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf), consultado em 11 julho 2021.

Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. Lisboa: DRE. In <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>, consultado em 10 julho 2021.

Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. In <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>, consultado em 10 julho 2021.

Palmeirão, C. & Alves, J.M. (Org.) (2015). *Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP*. Porto: Católica Editora.

Palmeirão, C.; Carneiro, A. & Orvalho, V. (Org.) (julho 2020). Trajetos Escolares Vividos – Covid19. Memórias, Histórias e Tempo dos Alunos. *Desafios 32. Cadernos de trans\_ formação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Pereira, E. (outubro 2013). “Estratégias Aprendizagem Promotoras de Capacidades de Pensamento Crítico“. *Desafios 3. Cadernos de trans\_ formação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 21-35.

Pimentel, J., Rocha, C. & Palmeirão, C. (janeiro 2015). “Mostra o que fazes bem – Observação Partilhada de Aulas“. *Desafios 8. Cadernos de trans\_ formação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 9-19.

Silva, C., Rocha, V. & Silva, M. (julho 2015). “As Crianças e os Jovens no Centro da Intervenção: Reflexões sobre a Intervenção Multidisciplinar e Multidimensional no Agrupamento de Escolas de Pêro Vaz de Caminha“. *Desafios 10. Cadernos de trans\_ formação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 46-52.

## **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – estigma ou inclusão:**

### **o difícil caminho para a equidade**

Maria João Horta

Cristina Palma

José Vítor Pedroso

(Direção-Geral da Educação)

O Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 192 de 3 de outubro de 2012, publica o Despacho normativo n.º 20/2012 que visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social.

Decorrente da implementação do Programa TEIP2 - Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - a medida é agora alargada com o objetivo de reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios. Os mesmos encontram-se fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais.

O programa TEIP3 assume-se, deste modo, como mais concentrado em torno das ações que os Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas (AE/Ena) identificam como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis, conduzindo a melhores resultados alcançados. Iniciou-se no ano letivo de 2012-2013 e convocou os AE/Ena à apresentação e desenvolvimento de Planos Plurianuais de Melhoria (PPM), visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a prossecução dos seguintes objetivos gerais: (i) a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; (ii)

o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo e (iii) a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

Na elaboração dos respetivos PPM conforme artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 20/2012, pretendeu-se que fossem ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade. Devem ainda ser contempladas as intervenções de vários parceiros, designadamente associações de pais e encarregados de educação, autarquias locais, centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade e associações culturais, recreativas e desportivas, entre outros.

No programa TEIP3 foram adotados, por parte dos AE/Ena, mecanismos de diagnóstico e de deteção de situações de risco de forma cada vez mais rigorosa. Assim, a componente de diagnóstico, em que assentam os PPM, evoluiu em relação ao programa TEIP2, sendo que em 2012-2013 se deu início a um trabalho articulado que permitisse que todos os AE/Ena efetuassem uma contextualização através da descrição da evolução do contexto socioeducativo e cultural dos alunos, nomeadamente nas dimensões linguística, socioeconómica e familiar. No final do ano letivo de 2016-2017, chegados ao fim de um ciclo plurianual de melhoria (2014-2017) foi feita a reflexão sobre os resultados obtidos. Tendo em consideração a abertura a uma maior autonomia e flexibilidade na gestão do currículo por parte das escolas dada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que a título experimental no ano letivo 2017-2018 envolveu vários AE/Ena, nomeadamente Agrupamentos TEIP, decidiu-se efetuar uma transição gradual para um novo ciclo TEIP prorrogando-se a vigência dos PPM 2014-2017, por mais um ano letivo.

O trabalho realizado com os AE/Ena TEIP no ciclo 2014-2017 foi continuado. Simultaneamente foi trabalhado um novo referencial, tendo em conta a evolução destas organizações e as necessidades identificadas, decorrentes da avaliação do programa. Deste modo, no sentido de continuar a apoiar os AE/Ena TEIP, a DGE emitiu um novo referencial de capacitação, que recomenda a realização de cinco tipos de ações de capacitação, organizadas em três domínios:

- Domínio A - Gestão de Sala de Aula (desenhadas para os docentes de todos os grupos de recrutamento);

- Domínio B – Articulação, comunicação, colaboração e supervisão pedagógica (dirigidas prioritariamente às lideranças de topo e intermédias);
- Domínio C – Monitorização e Avaliação (para as equipas de monitorização e avaliação, responsáveis por ações e lideranças).

Em 2017 foi publicado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e em 6 de julho de 2018 surge um novo enquadramento legal para educação, designadamente a publicação dos Decreto-Lei n.º 55 e Decreto-Lei n.º 54. Iniciou-se nesse mês uma reflexão em torno das implicações deste novo quadro legal no Programa TEIP, seguido de um trabalho de debate com os AE/Ena TEIP que visou o envolvimento de todos, nomeadamente dos diretores e das lideranças de topo e intermédias.

Nos encontros regionais, então promovidos, foram apresentadas as principais orientações para o ciclo de trabalho de 2018/2021, numa perspetiva de preparação de um novo ciclo de desenvolvimento do Programa TEIP.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 deu às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades de todos e de cada um dos seus alunos, num quadro de uma escola inclusiva, alinhado com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018. Foi neste novo contexto que os referidos encontros tiveram lugar e onde se refletiu sobre as opções a considerar na elaboração dos novos PPM. Para a preparação deste ciclo de 2018-2019 foi necessário os AE/Ena TEIP terem em consideração os seguintes aspetos:

1. Tomar o PA (Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências) como referente;
2. Definir as suas prioridades de ação, visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, prevenindo o abandono escolar precoce e promovendo o sucesso, num quadro de autonomia e flexibilidade curricular e de uma escola verdadeiramente inclusiva;
3. Ter por referência a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

À luz do novo quadro legal (Decreto-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018) foram definidos os eixos de intervenção a ter em conta na elaboração de um novo PPM resultante de um processo de reflexão, do envolvimento das respetivas comunidades, do investimento em ações preventivas, com sustentabilidade e com práticas pedagógicas ainda mais inclusivas.

Eixo I – Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas

Eixo II – Gestão Curricular

Eixo III – Parcerias e Comunidade

No trabalho de diagnóstico e de reflexão interna nas comunidades educativas, destaca-se o importante papel de apoio dos peritos externos que têm vindo, ao longo dos anos, a prestar apoio aos AE/Ena TEIP a vários níveis:

Na autoavaliação dos AE/Ena, apoiando na identificação dos pontos fortes/fracos e na definição de prioridades, impulsionando uma dinâmica que se traduza em ações de melhoria com impacto nas aprendizagens/resultados;

- Nos processos reflexivos internos, em torno dos aspetos relacionados com a sala de aula, as práticas implementadas e os resultados obtidos, de forma a estimular a análise e sugestão de boas práticas;
- No trabalho colaborativo entre docentes e outros atores;
- Na construção das microrredes, promovendo a cooperação entre AE/Ena.

A Direção-Geral da Educação (DGE), enquanto entidade do Ministério da Educação (ME) que acompanha o Programa TEIP desde o seu início, para além do trabalho de orientação e de desenho de linhas de ação, faz um trabalho de proximidade que visa a promoção de partilha, a constituição de redes entre escolas e incentiva a articulação com os peritos.

Realizaram-se reuniões de rede bem como sessões temáticas que aconteceram de forma regular, de acordo com as áreas de intervenção prioritárias e promoveu-se o trabalho com parceiros da comunidade.

A comunicação e a divulgação de práticas de referência da rede TEIP, bem como a realização de ações de capacitação em articulação com os peritos e a formação de líderes, têm vindo a intensificar-se.

Importa ainda referir que neste novo contexto TEIP, as metas gerais que eram definidas centralmente, passaram, a partir de 2018-2019, com a mudança de paradigma introduzido pelo contexto da autonomia e flexibilidade curricular e numa perspetiva de maior responsabilização das escolas, a ser definidas por cada AE/Ena, tendo em consideração o percurso realizado, no âmbito dos seus processos de monitorização interna, autoavaliação e dos seus contextos.

Por conseguinte, cada AE/Ena TEIP passou a definir um conjunto de metas gerais, de acordo com as Linhas de Orientação em vigor a partir de 2018-2019.

Os Indicadores globais permitem recolher informação sobre:

1. Avaliação interna

Taxa de insucesso escolar

Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas

Taxa de alunos que melhoraram ou mantiveram a média final das suas classificações

Taxa de percursos diretos de sucesso

2. Avaliação externa

Taxa de alunos que tiveram positiva nas provas finais/exames

Classificação média nas provas finais/exames

3. Abandono

Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE)

4. Absentismo

Média das faltas injustificadas por aluno

5. Clima de sala de aula

Taxa de ocorrências disciplinares em sala de aula

6. Envolvimento da comunidade educativa

Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola

Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face às dinâmicas pedagógicas implementadas

Grau de satisfação dos vários agentes da comunidade educativa face ao clima de escola  
Grau de satisfação face ao impacto das parcerias na promoção das aprendizagens dos alunos

Taxa de participação dos encarregados de educação em ações promovidas pela UO

## 7. Medidas organizacionais

Grau de diversidade das medidas organizacionais que visam a promoção do trabalho colaborativo.

Os relatórios TEIP produzidos pela DGE e disponíveis em:

<https://www.dge.mec.pt/avaliacao-1>, apresentam o trabalho feito pelas comunidades educativas de forma detalhada.

De forma sucinta contata-se o progresso nos resultados dos AE/Ena TEIP. A figura 1 apresenta a taxa de insucesso, por ano de escolaridade e no intervalo temporal 2016-2020. Constata-se que a taxa de insucesso tem vindo a diminuir em todos os anos de escolaridade, face ao ano letivo de 2016-2017, com especial enfoque no ano letivo de 2019-2020.

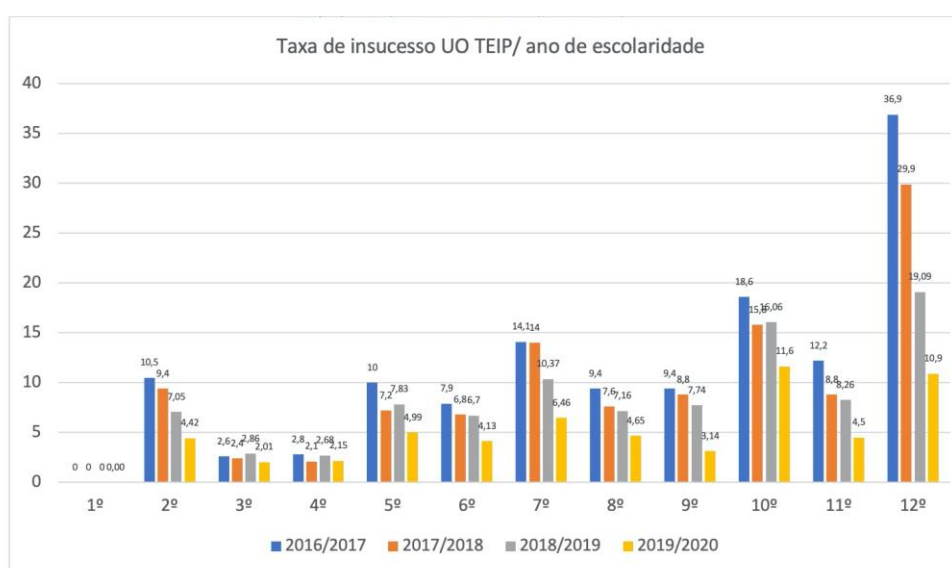
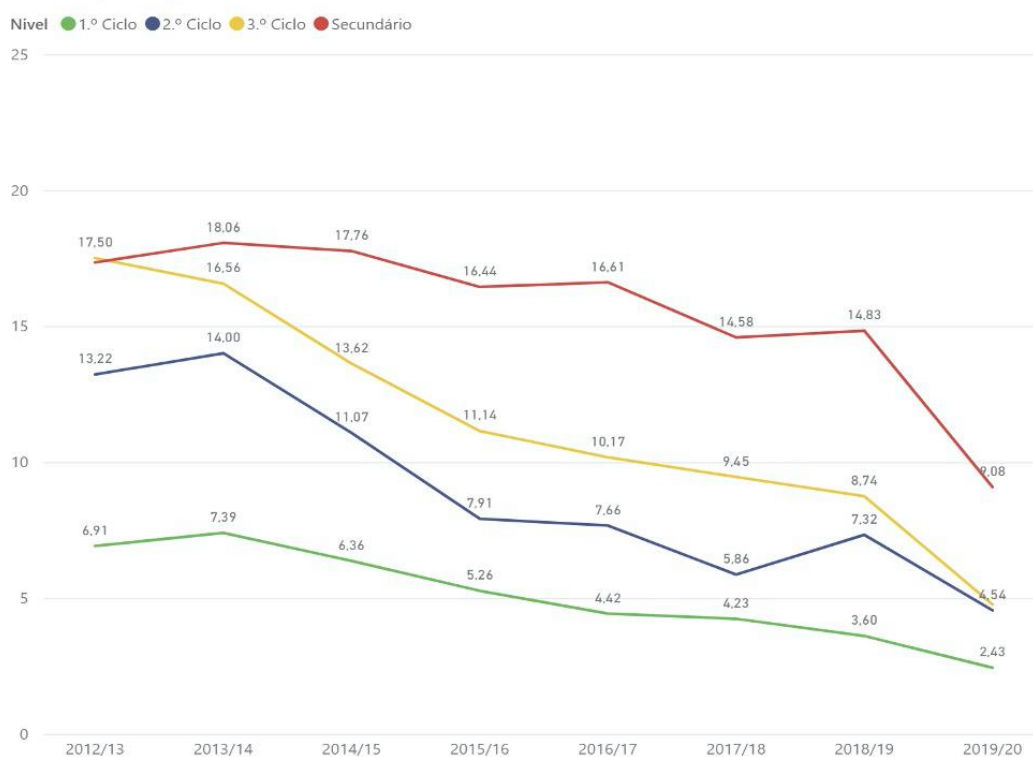


Figura 1 - Taxa de insucesso escolar das UO TEIP por ano de escolaridade

Da análise comparativa dos valores alcançados de 2012 a 2020, por ciclo/níveis de ensino (cf. Figura 2), verifica-se uma evolução muito positiva na taxa de insucesso escolar em todos os ciclos/níveis de escolaridade, particularmente acentuada nos 2.º e 3.º ciclos, bem como no ensino secundário. No 2.º ciclo, baixou de 13,22% para 4,54%, no 3.º ciclo baixou de 17,50% para 4,76% e no ensino secundário de 17,34% para 9,08%. No 1.º ciclo, é onde se verifica uma taxa de retenção menor uma vez que o ponto de partida já era satisfatório. No entanto, é de salientar que a taxa de retenção aumenta à medida que aumenta o nível de escolaridade, sendo este um padrão em todos os anos letivos.



A série temporal de 2012/13 a 2017/18 não inclui PCA

Figura 2 - Taxa de insucesso escolar das UO TEIP por ciclo/nível de ensino

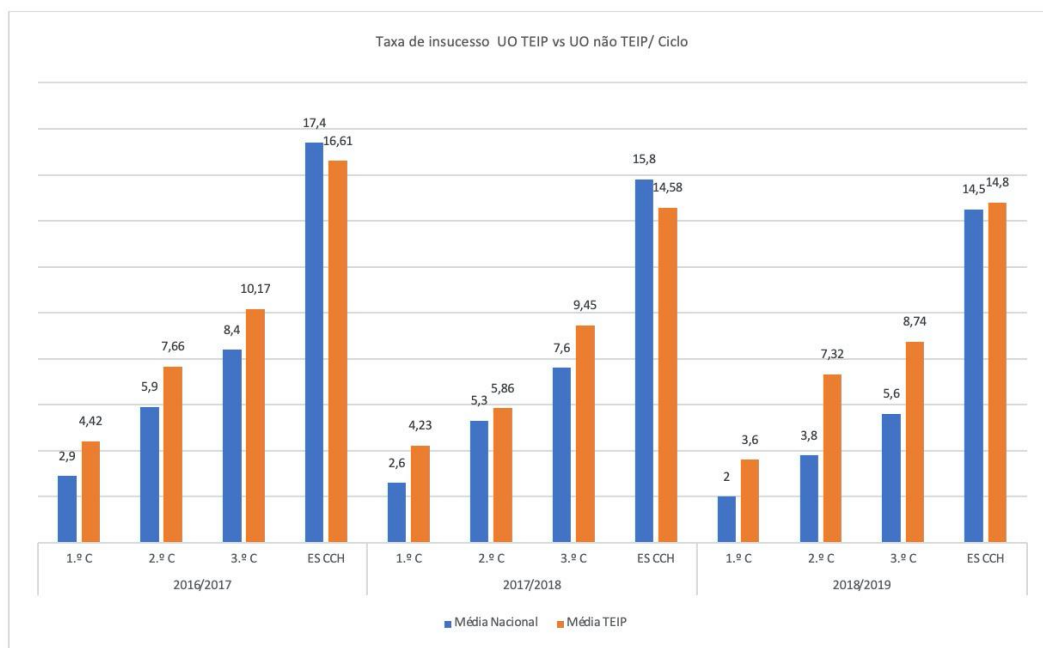
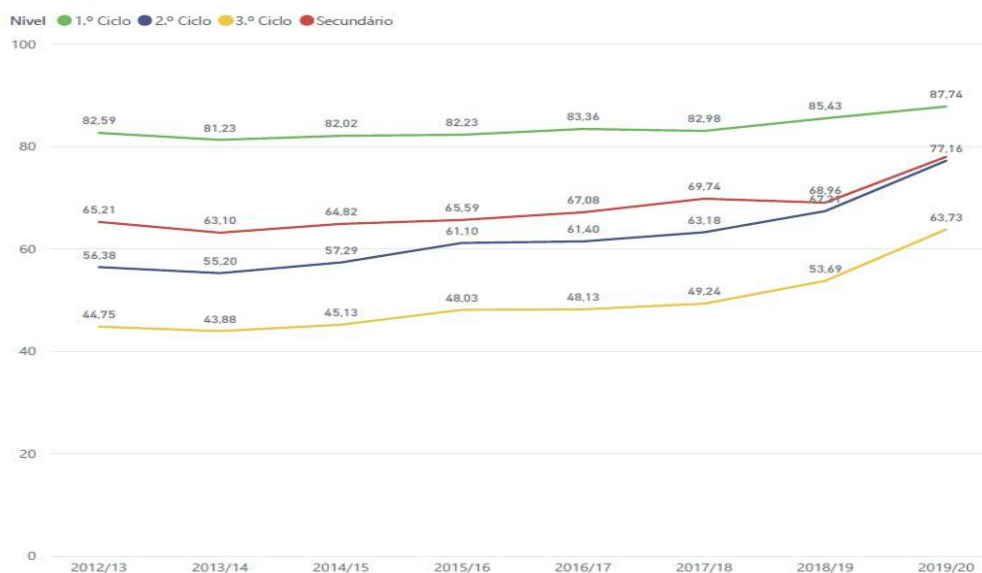


Figura 3 - Taxa de insucesso escolar das UO TEIP vs UO não TEIP por ciclo/nível de ensino

Quando comparamos a taxa de insucesso escolar das AE/Ena TEIP vs. as não TEIP (cf. figura 3), observamos que ainda existe, quase sempre, uma diferença negativa, ainda que maioritariamente as TEIP continuem a reduzir as suas taxas de insucesso.



A série temporal de 2012/13 a 2017/18 não inclui PCA

Figura 4 – Média da taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas

Concluimos afirmando que ser escola em territórios complexos e desafiantes obriga a que sejamos capazes de dar uma resposta adequada a públicos específicos ou a problemáticas concretas, como o absentismo e abandono, a indisciplina, entre outras. Só com um trabalho articulado entre escola e comunidade, decorrente de um diálogo constante que procura através de soluções inovadoras e muitas vezes disruptivas, dar resposta a necessidades cada vez mais amplas, mas que também são, em muitos casos específicas, se tem conseguido a melhoria dos resultados.

Promover a Inclusão de todos e de cada um dos alunos implica uma gestão autónoma e flexível do currículo (cf. figura 5) que garanta a qualidade das aprendizagens realizadas.

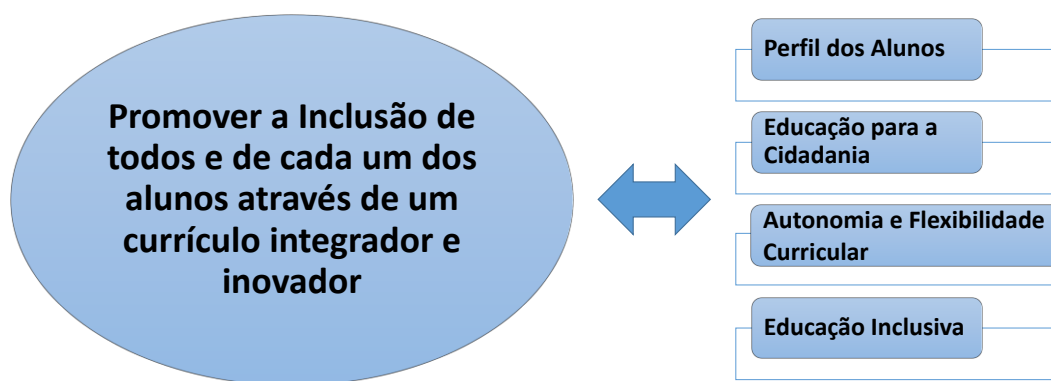


Figura 5 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – estigma ou inclusão: o difícil caminho para a equidade

Implica um trabalho continuado que, como verificamos pelos dados que fomos apresentando, justifica termos de manter o reforço e a diversificação dos recursos adicionais disponibilizados a estas comunidades, sendo que o estabelecimento de metas e a monitorização do trabalho realizado são vitais para a tomada de decisão informada.

# ENSINO SECUNDÁRIO NO AE PEDROUÇOS

## Um processo contínuo de melhoria

Sérgio Almeida<sup>1</sup>

### Introdução

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços, tem a particularidade de ser um agrupamento intermunicipal, ou seja, encontra-se geograficamente distribuído por dois municípios – Maia e Gondomar e por três freguesias, Pedrouços, Águas Santas e Rio Tinto. Encontra-se numa zona geográfica, perto de tudo um pouco, paredes meias com o Porto, junto ao Hospital de S. João e Campus Universitário da Asprela.

Por outro lado, é um agrupamento integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária, vulgarmente conhecido como TEIP, desde 2007, numa parceria com a Direção Geral da Educação, tendo já passado pela segunda fase do projeto TEIP em 2008 e, posteriormente, pela fase III do mesmo a partir de 2012.

Na sequência dos desafios que a entrada em vigor dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, nos colocaram, procedemos à (re)construção do Plano Plurianual de Melhoria (PPM), redesenhámos as nossas ações, promovendo as alterações/adaptações/melhorias que nos permitiriam responder-lhes com eficiência e eficácia.

Ao olharmos para as nossas ações, verificámos a sua atualidade e pertinência e reorientámo-las em função do novo documento estruturante da educação: o Perfil dos

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Maia – Portugal. [sergioalmeida@aepedroucos.com](mailto:sergioalmeida@aepedroucos.com)

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Desse modo, o PPM passou a operacionalizar a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) que o DL 55/2018 preconiza, das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI) que o DL54/2018 enfatiza e que tornam a nossa Educação Inclusiva e da Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola (EECE).

O PPM está organizado tendo em conta os três eixos definidos pela Equipa de Acompanhamento e Monitorização de Desenvolvimento Curricular (EAMDC) da Direção Geral de Educação (DGE): Eixo I – Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas; Eixo II - Gestão Curricular; Eixo III - Parcerias e Comunidade e de acordo com as linhas orientadoras emanadas. No entanto, a dinâmica interna do PPM proporcionou um outro modo de operacionalização, buscando uma resposta holística aos problemas identificados e organizando-se em torno das áreas de intervenção prioritária por nós definidas.

É nosso objetivo demonstrarmos a importância que teve a evolução positiva do nosso agrupamento na abertura do ensino secundário, como oferta de continuidade educativa para os nossos alunos. A qualidade dos resultados, trouxeram confiança, sentimento de pertença e identidade à comunidade educativa, na procura de uma resposta de proximidade.

### **Projeto Educativo**

O Projeto Educativo do Agrupamento, assenta numa visão estratégica tripartida, onde definimos o primeiro eixo estratégico, **Desenvolvimento das Aprendizagens**, num contexto de atuação predominantemente centrado nas práticas de ensino e de aprendizagem, mas também na tentativa de diminuição dos problemas condicionadores desse mesmo sucesso, a indisciplina, o abandono e o absentismo, isto é, centrado fundamentalmente nos resultados e nas metas mas fundamentalmente na qualidade das aprendizagens.

Um segundo eixo estratégico, designado por **Gestão e Sustentabilidade**, no qual pretendemos criar um contexto de interligação, articulação, sequencialidade do agrupamento e dos diferentes ciclos de ensino, substanciado numa perspetiva de eficiência dos processos utilizados, procurando atingir um serviço educativo de qualidade

e dar sustentabilidade ao sistema.

O terceiro eixo estratégico - **Interação com a Comunidade**, onde pretendemos promover um conjunto de iniciativas que aproximem, desenvolvam e potenciem o trabalho interno e externo do agrupamento em dinâmicas de parceria e de protocolos constantes, numa sustentada simbiose comunitária.

Através desta visão estratégica, procuramos fundamentalmente: construir uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender, garantindo a inclusão de todos e cada um dos alunos; promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; promover uma maior/melhor articulação entre os diversos níveis de ensino; potenciar o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens; promover uma cultura de autoavaliação de qualidade; criar condições para que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO; promover a educação para a cidadania, o desenvolvimento pessoal e interpessoal e a intervenção social; envolver todos os agentes educativos no percurso escolar de todos os alunos e construir respostas educativas que atendam às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

### **Plano Plurianual de Melhoria**

Na esteira de Santos Guerra (2002) consideramos fundamental aprofundar a participação na escola de todos os seus agentes. Por outro lado, como defende Bolívar (2012) a melhoria sustentada exige criação de condições e de dinâmicas que promovam os processos educativos desejados. Assim, o nosso Plano Plurianual de Melhoria alinha com o Projeto Educativo e assenta numa dinâmica de quatro Ações de Melhoria, articuladas em Planos de Ação, com o objetivo de envolver toda a comunidade educativa.

Assim, procuramos numa primeira área de intervenção prioritária, designada por “*I’m in*”, incluir um conjunto de planos de ação que têm como objetivo prioritário o envolvimento do aluno no seu percurso escolar, nomeadamente na melhoria das suas aprendizagens e

no desenvolvimento das áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, garantindo o acesso à aprendizagem e à participação ativa dos alunos no seu processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Nesta área procuramos, através de planos de ação como o Apoio de Curricular entre Pares, o qual assenta numa dinâmica de mentorias e onde desenvolvemos nos alunos as competências de trabalho colaborativo e de liderança; os Contratos para o Sucesso, onde procuramos envolver o aluno com negativas, num compromisso de recuperação; o Acompanhamento Tutorial Individual para os alunos que apresentam dificuldades de integração; a criação de uma sala de estudo, como resposta alternativa aos alunos com dificuldades financeiras e que não podem ter apoio fora da escola; o plano Incluir e Potenciar, onde procuramos dar uma resposta aos alunos com necessidades educativas especiais a partir de um projeto que pressupõe o espírito de solidariedade ou no Projeto Investir nas Capacidades, onde trabalhamos os alunos com capacidades acima da média em diferentes áreas; criamos um Laboratório de Ciências Sociais e Humanas, para dar resposta a uma necessidade de desenvolver competências sociais e o plano Mais AE Pedrouços, onde integramos tudo que é projetos nacionais e internacionais, tais como campeonatos e por exemplo, o projeto Erasmus.

Num segundo momento/ação de melhoria - “*We Support*”, desenvolvemos a nossa ação de melhoria através de planos de ação que o Agrupamento, enquanto organização, procura promover um ambiente propício à aprendizagem e o desenvolvimento de competências, criando condições para uma cultura de escola que valorize a diversidade e o respeito pela multiculturalidade e que favoreçam: a autoavaliação, a reflexão e formação contínua de docentes e não docentes, o acolhimento, integração e orientação de todos os alunos, o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, a melhoria da literacia da e na comunidade, o desenvolvimento do sentido estético e a promoção do bem estar físico. Deste modo, integramos a ação dos nossos técnicos, Psicólogo, Educadora Social e Técnica de Serviço Social que nos ajudam a melhorar a relação entre os alunos, a sua integração no espaço educativo; através do plano “Seguramente Melhor”, procuramos diminuir a violência e os comportamentos disruptivos dos alunos. Procuramos, através do “Observatório Educativo” e do Plano Emrede.com, criar condições para uma contínua monitorização dos Planos, a gestão integrada de todos os procedimentos/ações do TEIP e todos os processos de comunicação internos. Temos ainda a ação da BiBlioRede, onde, numa dinâmica integradora e articulada, se procura criar uma boa articulação com a língua portuguesa.

A terceira ação de melhoria – “*WE can do it better*”, onde trabalhamos para a melhoria das aprendizagens, mais concretamente da qualidade dessas aprendizagens e, conseqüentemente, do desempenho escolar de cada aluno. Deste modo, os planos de ação evidenciam as propostas dos docentes e das equipas educativas, de modo a assegurar oportunidades educativas de qualidade para todos. Nesta área, integramos projetos como o Português Mais e o Mat Mais, como disciplinas mais integradoras das aprendizagens de todo o currículo; o ABC de Tudo no primeiro Ciclo, onde procuramos melhorar os apoios educativos neste nível de ensino; do Projeto à Prática, onde se evidencia a ação articuladora dos Diretores de Turma; a ação do Cedo Detetar para Melhor Aprender, numa perspetiva clara de garantir uma melhor articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.

Por fim, uma quarta ação de melhoria “*With You!*” dirigida essencialmente para a relação com a comunidade, procurando criar sinergias que permitam à escola ser comunidade e à comunidade ser escola. Com o conjunto de planos de ação desenhados, pretende-se um progressivo envolvimento da família e da comunidade nos percursos escolares dos nossos alunos, criando condições para envolver as famílias no acompanhamento dos seus educandos, para construir projetos em parceria, para potenciar a partilha de recursos e para desenvolver iniciativas que promovam a superação de assimetrias sociais.

### **Percurso Educativo**

O que acabámos de descrever resulta de um processo de melhoria contínua de mais de uma década, cujos últimos resultados obtidos, nomeadamente ao nível das taxas de sucesso, explicitam. Deste modo, a reconstrução do Projeto Educativo e do PPM visou reforçar a estrutura do Agrupamento para que este possa dar resposta aos novos desafios e continuar o seu percurso de melhoria.

Como referimos, este percurso é sustentado na melhoria dos resultados escolares, ao longo dos últimos anos, nomeadamente ao nível do 3.º ciclo, nível de ensino onde tínhamos maior taxa de insucesso e no qual conseguimos atingir em todos os anos de escolaridade, no ano letivo 2018-2019, mais de 85% de sucesso nas taxas de transição. Ao mesmo tempo, verificamos uma melhoria consolidada dos resultados escolares,

conforme demonstrado pela Tabela 1, onde se constata uma TQSE<sup>2</sup> evolutiva desde o ano letivo de 2013-2014.

3º ciclo	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
TQSE	27,3%	30,7%	44,3%	39,7%	48,7%	47,7%	64,7%
Total pontos	2634	2913	3303	3174	3752	3870	5027
Total turmas	23	22	20	21	20	21	22

**Tabela 1-** Taxa de Qualidade do Sucesso Escolar 2014-2020 (Fonte: AE Pedrouços)

Temos vindo a aumentar de ano para ano, o número de alunos sem níveis negativos e o número de alunos com níveis quatro e cinco, demonstrando claramente uma melhoria significativa da qualidade das aprendizagens.

Ao nível do clima de escola, é notória a diminuição da violência escolar e dos processos disciplinares, melhorando significativamente a indisciplina, particularmente na escola sede. Estamos a reduzir progressivamente a taxa de abandono escolar. Assim, conseguimos, ao longo dos últimos 4 anos, demonstrar à comunidade educativa uma qualidade de prestação de serviços, uma confiança nos agentes educativos (docentes e não docentes), confiança nos resultados alcançados, transmitindo, deste modo, um maior sentimento de pertença, uma perceção mais positiva do Agrupamento. Por outro lado, aumentou claramente o sentido de identidade para com o Agrupamento, onde se verifica cada vez mais uma integração dos pais e Associações de Pais nas atividades desenvolvidas. Nota-se uma procura cada vez maior de entidades externas em criar

<sup>2</sup> \*TQSE – Taxa de Qualidade do Sucesso Escolar (TQSE) é a percentagem resultante dos pontos da diferença entre a soma dos alunos com zero negativos (A0N), dos alunos com níveis 5 (AN5), da frequência de níveis 5 (TN5), da frequência de níveis 4 e 5 (TN4/5), dos alunos potenciais ao pleno sucesso escolar (APSE), dos alunos com forte sucesso escolar (AFSE), do total de positivas (TP) e dos alunos com todos os níveis 5 (A5.0), com a subtração dos alunos com 4 ou mais negativas (A4+N), dos alunos com 6 ou mais negativas (A6+N) e do total de negativas (TN)

protocolos e parcerias com o agrupamento e desse modo, serem agentes de mudança e de contributo para melhoria das condições educativas.

Deste modo, tornou-se cada vez mais evidente a vontade da comunidade, em particular dos Encarregados de Educação, em querer que os seus educandos continuem o seu percurso educativo no Agrupamento, ao nível do ensino secundário. Através do apoio de todas as Associações de Pais, do Conselho Geral e da colaboração de todas as forças políticas da freguesia, conseguimos a união necessária para obter junto da Dgeste a abertura do ensino secundário na nossa escola sede.

Temos neste momento a oferta diversificada para os nossos alunos, tanto de ensino regular como de ensino profissional, dando assim resposta a todas as necessidades dos alunos e respetivas famílias, encontrando uma oferta de proximidade que, para as nossas famílias se torna uma mais valia, em termos não só de confiança, mas também em termos económicos.

Em suma, o processo que vos descrevemos insere-se numa lógica de liderança eficaz (Bolívar, 2020), em que se procura envolver os diversos atores educativos em torno de objetivos comuns, alocar estrategicamente os recursos disponíveis, colocando o enfoque na melhoria e na qualidade das aprendizagens dos alunos e promovendo uma relação positiva entre escola e comunidade. Efetivamente, estamos convictos que é na busca da melhoria contínua, cujo centro não são os resultados em si, mas as aprendizagens dos alunos e a resposta às suas necessidades específicas, que podemos tornar possível uma outra forma de escolarizar, de fazer aprender os alunos, de organizar e desenvolver o currículo e de organizar o trabalho pedagógico de professores (Alves e Cabral, 2017).

### **Referências Bibliográficas**

Santos Guerra, M. (2002). Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Matias Alves, J., & Cabral, I. (2017). Uma outra escola é possível: Mudar as regras da

gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico. In, <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22478/1/Uma%20nova%20gram%C3%A1tica%20escolar%20em%20a%C3%A7%C3%A3o.pdf>, consultado em 15/1/2021.

Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global? In Matias Alves, J., & Cabral, I., Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: o que nos diz a investigação (pp. 17-32). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

# **PARTILHANDO EMOÇÕES: EM BUSCA DE UM SENTIDO PELA ARTE**

António Pinho<sup>1</sup>

## **Introdução**

O convite para participar neste seminário UCP dirigido às escolas TEIP apresenta-se com o título muito sugestivo “Escolas sobre os ombros de gigantes - desafiando os paradigmas mais tradicionais”, que retrata na perfeição a realidade das escolas nos dias que correm já que os que estão a suportar todo o trabalho brutal que acontece nas escolas no quotidiano são verdadeiros heróis, sem eles a máquina educativa teria parado.

A apresentação que trazemos está dividida em três partes: na primeira, faz-se a identificação do agrupamento e fazer a sua contextualização; na segunda, apresenta-se os nossos resultados; e na terceira, vou falar especificamente sobre o nosso projeto mais recente “Partilhando emoções: Em busca de um sentido pela arte”. Para além de ser um recém-nascido, representa algo de diferente que está a acontecer nas escolas públicas e que está enquadrado pelo Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC), de Agosto de 2020, no âmbito da promoção do sucesso e inclusão educativos do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (<https://pnpse.min-educ.pt/pdpse>).

De um total de 812 unidades orgânicas 668 desenharam o seu PDPSC (dados recolhidos em <https://area.dge.mec.pt/pnpse/>) que apresentaram à Estrutura de Missão, organizando medidas de apoio ao acompanhamento dos alunos no regresso às aulas presenciais,

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Fajões, Diretor. Oliveira de Azeméis. Portugal. [antonio.pinho@aefajoes.pt](mailto:antonio.pinho@aefajoes.pt)

medidas que acolham os alunos após um período tão exigente como foi o Ensino à Distância durante o confinamento, o reforço das suas aprendizagens, e em particular a dinamização de atividades promotoras de bem-estar psicológico, o potenciação de competências sociais e a interação com a comunidade.

### **Apresentação do Agrupamento de Escolas de Fajões**

O Agrupamento de Escolas de Fajões abrange cinco freguesias que pertencem ao concelho de Oliveira de Azeméis e ao distrito de Aveiro. Além dos jardins de infância, temos escolas do primeiro, segundo e terceiro ciclo, temos uma EB 2,3 com 1º ciclo integrado e temos a escola secundária. Este agrupamento formou-se em 2012/2013 com a junção de dois agrupamentos: o antigo agrupamento de escolas de Carregosa com o agrupamento de escolas de Fajões.

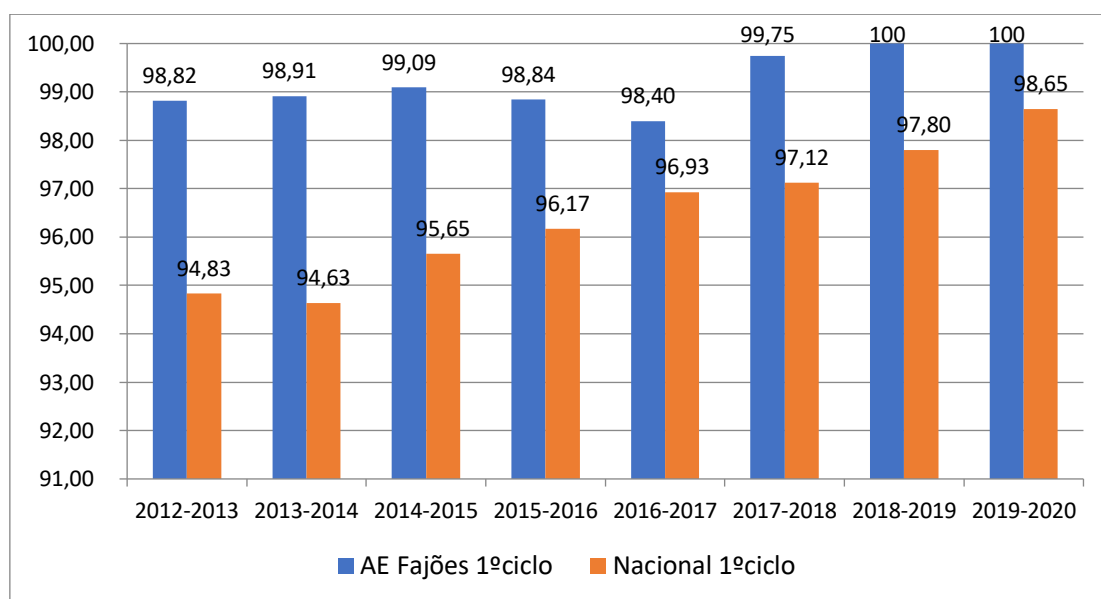
Os contextos socioeconómicos familiares e culturais das populações que abrange são complexos com idiosincrasias muito peculiares agravadas e polarizadas pelos tempos em que vivemos; os alunos são frutos desse contexto, não possuindo grandes incentivos para o sucesso nem perspectivas de futuro face ao que a escola pode representar.

O projeto TEIP tem contribuído para a construção de uma identidade única que continuamos a querer privilegiar, através dos recursos que nos possibilita contribuir fortemente para potenciar o desenvolvimento e a formação integral dos nossos alunos, potenciando a melhoria dos resultados por via da gestão flexível do currículo, a diversificação das práticas, a implementação de ações e o fomento da articulação.

### **Os resultados**

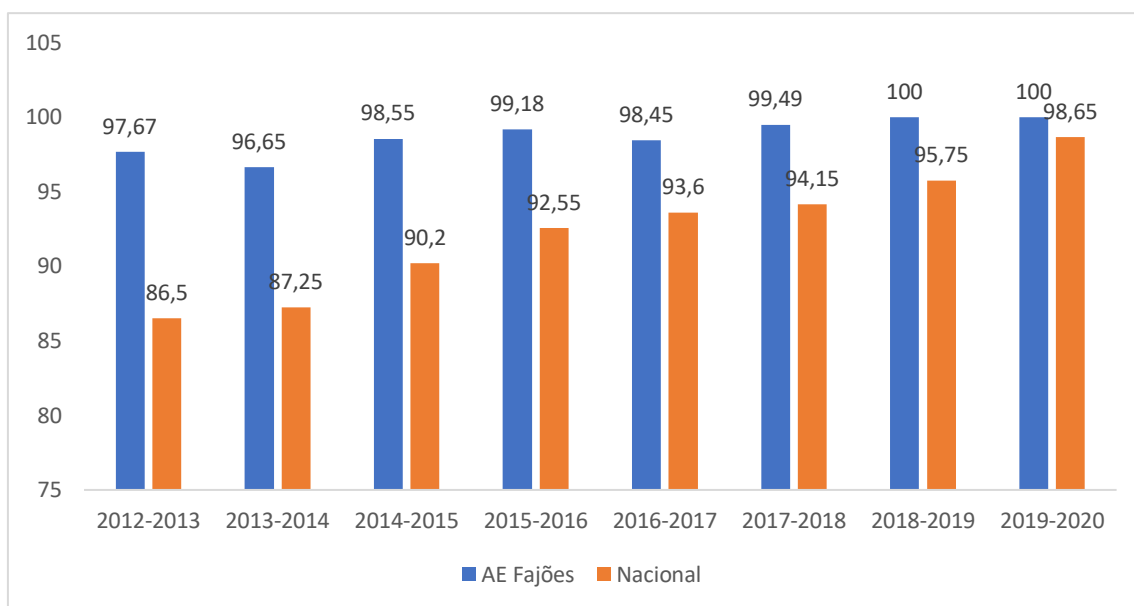
À data da constituição deste Agrupamento, Fajões era a freguesia que proporcionalmente, no contexto de Oliveira de Azeméis, apresentava mais crianças. Este facto esteve sempre presente na nossa visão e missão enquanto escola – cuidar da comunidade escolar é atender não só aos resultados académicos, mas também aos resultados sociais, o que pressupõe uma conceção de aluno que, antes de tudo mais, é pessoa.

Por isso, os nossos resultados escolares assentam em dois pilares. O primeiro é saber o que queremos e saber o que fazer; o segundo, é saber interpretar os sinais. Relativamente ao pilar ‘saber o que queremos’, temos trabalhado com a comunidade e construído as metas a que nos propomos para atingir o sucesso dos nossos alunos. Relativamente a saber o que fazer, consideramos importante apoiar os nossos alunos no trilhar do seu caminho para que possam percorrer os vários patamares de desenvolvimento adquirindo as competências necessárias. Por diversas vezes, também apoiamos as nossas famílias. No pilar ‘saber interpretar os sinais’, temos conseguido ler e compreender os referentes do contexto para, em unísono com as famílias, conseguirmos ajudar a construir os percursos do sucesso. Fruto deste trabalho que tem sido feito e implementado ao longo dos tempos, os resultados têm surgido como podemos constatar pelos gráficos relativos ao sucesso dos nossos alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclo e secundário ao longo dos últimos anos. No primeiro ciclo temos valores superiores, nos últimos 8 anos, a 98,4% com taxa de sucesso.



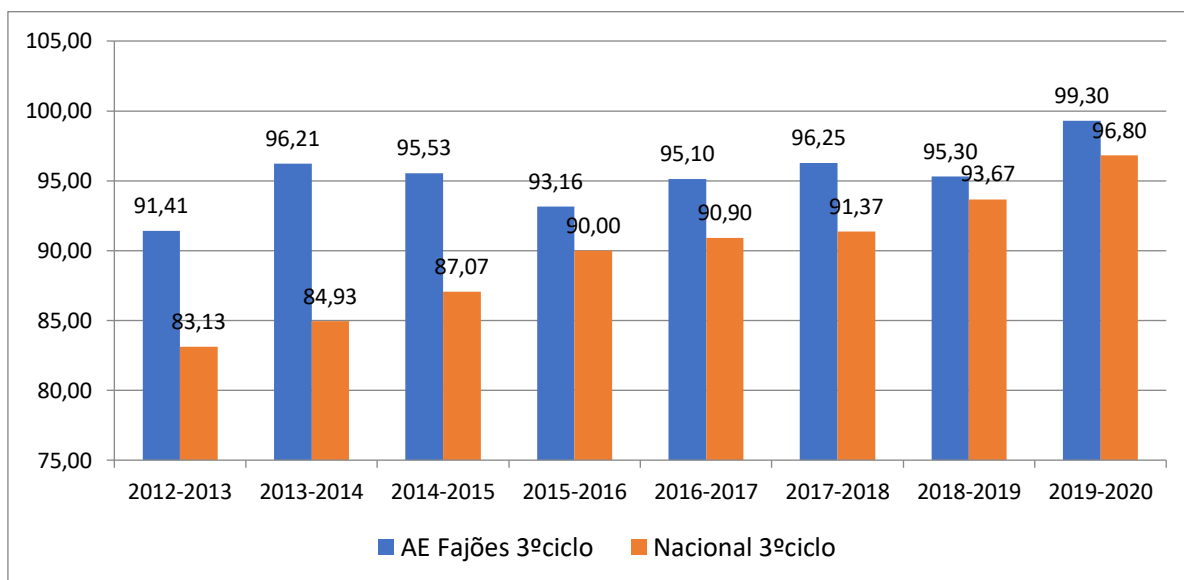
**Quadro 1** – Taxa de sucesso: 1º ciclo Ensino Básico

Em relação ao segundo ciclo temos valores de taxa de sucesso superior a 98,5% nos últimos 6 anos.



**Quadro 2** – Taxa de sucesso: 3º ciclo Ensino Básico

No terceiro ciclo, apresentamos valores de taxas de sucesso superiores a 95% nos últimos 4 anos.



**Quadro 3** – Taxa de sucesso: 3º ciclo Ensino Básico

Em todos os ciclos do ensino básico, a taxa de sucesso é sempre superior à taxa de sucesso nacional tendo em consideração os últimos 8 anos. No ensino secundário apresentamos valores de taxa de sucesso superior ao nacional nos meus 8 anos. Na avaliação externa,

nos exames do nono ano temos tido excelentes resultados e nos do secundário, temos tido anos bons outros muito bons e outros menos bons; este desempenho deve-se ao trabalho conjunto da direção, dos docentes, dos alunos e encarregados de educação e toda a comunidade educativa que se tem envolvido neste trabalho.

Para estes resultados também tem contribuído o leque variado de respostas educativas nomeadamente os projetos, os clubes, as ações promotoras de sucesso inclusivamente existem ações que são implementadas em todos os ciclos para dar resposta a todas as faixas etárias.

Algumas ações são transversais, outras são específicas de cada ciclo como é o caso do “5º ano à vista”, “Agir Solidário”, “Diferencias/Inovar”, o GIA (Gabinete Intervenção ao Aluno) que integra as psicólogas e a assistente social, o Gabinete de Apoio e Intervenção ao Aluno que articula com o projeto PESES no âmbito da Educação para a Saúde e Educação para a Sexualidade... todos estes projetos tem que ver com o tipo de trabalho desenvolvido no nosso Agrupamento e tem envolvido toda a comunidade não só dos alunos mas também os encarregados de educação e também os avós.

- “Brincar com as letras” (Pré-escolar)
- “5.º Ano à vista e agora?” (1.º ciclo)
- “Construindo elos de sucesso” (EMAEI)
- “Criando sinergias rumo à Inclusão”
- “Agir solidário”
- Assessorias 3º ciclo
- “Aprender com a Biblioteca Escolar”
- “Crescer a brincar”
- Fénix – 1º e 2º ciclo
- “Mais e melhor cidadão”
- “Vamos disciplinar”
- “Diferenciar e inovar”
- “Eco-escolas”
- Reforço Secundário
- Plano Nacional do Cinema
- “FACES - diferentes somos todos nós”
- Gabinete de Intervenção ao Aluno
- Gabinete de Apoio e Intervenção ao Aluno
- “D`avó With Love”

### **“Partilhando emoções: Em busca de um sentido pela arte”**

A proposta destes Planos pelo Ministério da Educação vem ao encontro do trabalho já feito neste Agrupamento desde 2014. A origem deste projeto surgiu com a implementação da disciplina de Artes Performativas - Oficina das artes, disciplina que existia no ano letivo 2014/2015 e que era mais de carácter tecnológico e que se foi reformulado até ter resultado na disciplina que temos: ‘Artes Performativas’, uma disciplina totalmente diferente da disciplina que lhe deu origem. Tudo se tornou mais fácil com a possibilidade instituída pelo Ministério da Educação no que concerne à formação holística dos alunos,

com a criação do Plano Nacional das Artes, vindo ao encontro do que já pensávamos e queríamos implementar pois as competências do Perfil dos Alunos não se desenvolvem apenas e só com a aquisição de conteúdos académicos.



Com a candidatura às medidas no âmbito dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário no decurso do último mês de Agosto surgiu essa possibilidade, tão almejada, de concretizarmos o nosso anseio de termos a colaborar connosco, rumo aos objetivos

que fomos delineando ao longo do tempo, o recurso adicional: o artista residente para contribuir para a implementação, de forma estruturada, consistente e integrada e profissional, de uma vertente artística na formação dos nossos alunos. Desse modo, o grande objetivo que preside a este projeto é o de auxiliar no processo formativo e de desenvolvimento que já por si é tão conturbado como o que se dá na fase de desenvolvimento da adolescência e da juventude, acrescido das vicissitudes dos tempos que vivemos, contribuindo para ajudar o adolescente, o jovem a extroverter-se, a encontrar-se, a construir uma identidade própria, o espírito cívico, a gostar de si, a ser solidário com os outros e intervir crítica e construtivamente no contexto em que se insere.

Faltava uma área essencial na formação dos alunos; a escola tradicional não tem dado ênfase à área artística e ela é essencial como meio para envolver crianças e jovens e fazê-los desfrutar da escola e motivá-los para a aprendizagem noutras disciplinas (OCDE, 2013). Atendendo às especificidades do desenvolvimento humano no que toca à adolescência e à juventude, consideramos que a vertente do teatro e da expressão dramática poderiam impulsionar o desenvolvimento holístico dos nossos alunos permitindo uma maior capacidade de extroversão, de autonomia, de consciência de si, de vontade de partilhar, de colaborar (Goouch, Grainger & Lambirth, 2005). Então que meio poderia servir melhor este propósito que a arte? A arte é a súpula da cultura em que nos inserimos, do nosso ambiente, apenas faltava a artista residente para nos ajudar a corporizar, no nosso plano de ação, esta vertente essencial na formação dos nossos alunos. Com o seu trabalho articulado em prol deste propósito articulando com os docentes da disciplina de Artes Performativas, com os diretores de turma, com os outros elementos

do nosso contexto consideramos que o trabalho que irá ser levado a cabo pela artista residente irá fomentar fortemente algo que muito carece de trabalho concertado.

A comunicação também contribuir para a formação do espírito crítico dos alunos, de uma consciência estética, de autonomia, enfim de um leque de competências previstas no PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória). Concomitantemente, este projeto introduz-nos, à nossa maneira e de mansinho, no Plano Nacional das Artes, um dos nossos atuais objetivos.

Componentes humanas como as identificadas na imagem são importantíssimas quando falamos de formação; todas se complementam e contribuem para cada um dos alunos construir, à sua medida, a sua personalidade individual mas também social: o saber argumentar, o inspirar-se e inspirar os outros, o saber pensar por si, o saber participar de forma cívica com consciência, nomeadamente ambiental, devem integrar, cada vez mais, um todo na formação pessoal e social dos jovens. Aspectos como ser curioso, ousado, flexível, ter autoestima, ser solidário, entre outros e que em complementaridade, fazem parte do leque multifacetado de características do cidadão do século XXI, sendo que compete à escola formar pessoas capazes de enfrentar desafios que ainda não sonhamos. Por exemplo como este com que nos confrontamos, infelizmente, nos dias que correm. Criar ponte, articular, dialogar, tal como referia o Papa Francisco, fazem parte da natureza humana, e os recurso que possamos afetar a este tipo de projeto cremos que estão por si justificados.

Assim, um dos conceitos que esteve subjacente a este projeto foi a articulação entre os elementos envolvidos; só

um trabalho concertado assente num plano coerente e preciso pode resultar no objetivo traçado. A artista residente, em colaboração com os docentes da disciplina, irá gizar um

plano de trabalho que introduza, de forma assertiva e bem planeada, a vertente do teatro e da expressão dramática na formação dos alunos. A possibilidade que o Ministério da



Educação nos trouxe e que deu às escolas públicas de poderem contar com este tipo de recurso representa uma possibilidade inaudita, uma lufada de ar fresco na autonomia dos agrupamentos em que puderam decidir com quem queriam contar para o seu trabalho. A arte é uma área essencial na escola, como se costuma dizer, isto anda tudo ligado e a introdução desta vertente de forma intencional nos *curricula* dos alunos demonstra o quanto valorizamos esses aspetos na sua formação global. O currículo vai muito para além das aprendizagens essenciais, com esta vertente artística, os alunos têm a possibilidade de serem ouvidos, tendo a sua voz e a vez, reforçam a sua identidade, é um contributo para compreender qual pode ser o seu papel na comunidade. Enfim, em última instância, é um contributo para a construção do seu papel social e do seu projeto de vida.

## **Conclusão**

Os artistas, juntamente com os desportistas, cientistas e empresários, são modelos para a inovação nas nossas sociedades. E a educação artística desenvolvida em contexto escolar permite competências globalmente implicadas na inovação como o pensamento crítico e criativo, motivação, auto-confiança, e capacidade de comunicar e cooperar eficazmente; estas são também competências essenciais nas disciplinas ditas académicas como a matemática ou as ciências. Como é evidente este trabalho não se faz de um dia para outro, é um trabalho a longo termo, continuado e em rede. Deste modo desejamos que esta batalha ganha possa significar, a médio e longo prazo, que continuaremos a poder contar com este recurso e só com a manutenção das condições é que poderemos fazer uma avaliação adequada, atribuindo os efeitos às causas. Esta ação transformadora que desejamos se opere no seio da escola e em cada um dos alunos envolvidos exige e subentende essa manutenção das condições, dos recursos na escola, através dos instrumentos e mecanismos a que se possa deitar mão em articulação com as lideranças, as equipas intermédias, os docentes em geral, pessoal não docente, os encarregados de educação, todos e cada um à sua medida, devemos contribuir para fomentar nos alunos a mensagem que no passado domingo, Lewis Hamilton, ao ser consagrado como piloto da Fórmula 1 com mais vitórias em corridas de Grande Prémio: Sonhem com o impossível, trabalhem para isso, persigam um objetivo e nunca desistam.

### Referências Bibliográficas

Assis, M., Gomes, E. X., Pereira, J. S., Pires, A. L. O. (Eds.). (2017). *10×10: Ensaios entre Arte e Educação*. Gulbenkian.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

Goouch, Kathy; Grainger, Teresa and Lambirth, Andrew (2005). *Creativity and writing: developing voice and verve in the classroom*. Oxfordshire: UK: Routledge.

OCDE (2013). Art for Art's Sake: The Impact of Arts Education. <https://www.oecd.org/education/ceri/arts.htm>

UNESCO. Arts Education Week, 25 - 31 May 2020, <https://pt.unesco.org/news/unesco-celebracao-poder-da-arte-e-da-educacao-em-todo-o-mundo>).

UNESCO. *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*, 2006.

# **TEIP: GÉNESE DE UMA CULTURA DE MELHORIA CONTÍNUA**

## **Um olhar interno e externo**

António Branco Oliveira<sup>1</sup>

### **Resumo**

Através de um duplo olhar, interno e externo, evidenciam-me marcas de um projeto territorialização de políticas educativas sustentável e de sucesso: o Programa TEIP. Partindo dos normativos que lhe conferem estrutura e conteúdo, evidenciam-se quer o Projeto TEIP/ PPM como o seu instrumento mais emblemático e responsável pela construção de uma cultura de melhoria contínua, quer o papel do consultor externo como “amigo crítico” e facilitador.

**Palavras-Chave:** Consultoria Externa, PPM, TEIP

### **O programa TEIP: aposta na territorialização de políticas educativas**

A introdução dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surgem no nosso sistema educativo como uma aposta na territorialização de políticas educativas, segundo critérios de discriminação positiva, estimulando a construção de respostas locais, por parte de cada comunidade educativa, geradoras do sucesso escolar e educativo dos alunos. Esta medida de política educativa tem como alvo as crianças e jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social, procurando garantir a

---

<sup>1</sup> Consultor SAME-FEP-UCP. Coordenador TEIP do AE Pedrouços, Porto, Portugal, [aboliveira@ucp.pt](mailto:aboliveira@ucp.pt), [antoniooliveira@aepedroucos.com](mailto:antoniooliveira@aepedroucos.com)

equidade, a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade da aprendizagem, combatendo o insucesso escolar, o absentismo, a indisciplina e a abandono precoce de educação e formação (APEF).

Foram, então, as comunidades educativas desafiadas a, partindo do conhecimento que detêm sobre a sua própria realidade, tomarem em suas mãos a resolução destes problemas. Após uma primeira experiência no final do século XX, surgem, então, a segunda e a terceira geração do Programa TEIP enquadradas pelos despachos normativos n.º 55/2008, de 23 de outubro e n.º 20/2012, de 3 de outubro.

Estes dois normativos foram (são), a meu ver, decisivos para a implementação, a sustentabilidade e o sucesso deste programa. Em primeiro lugar, porque explicitam e delimitam claramente o âmbito, o objeto, as áreas de ação prioritárias e os elementos estruturantes que possibilitam o acesso das escolas aos contratos-programa (o “rosto” visível desta medida de territorialização em cada comunidade). Seguidamente, pois são estes normativos que introduzem aquele que, no meu entender, é o instrumento mais emblemático do TEIP: o Projeto Plurianual (DN 55/2008) ou Plano (plurianual) de Melhoria - PPM (DN 20/212). Como documento que corporiza todas as medidas e ações de intervenção, definindo os objetivos, as prioridades, as metas e os resultados esperados, bem como as metodologias a adotar, os recursos e os processos de monitorização e autoavaliação é, nesse sentido, responsável, a meu ver, pela “instituição” de uma cultura de melhoria contínua e sistemática. Por fim, porque são estes dois despachos que enquadram a possibilidade de cada agrupamento de escolas (AE) poder socorrer-se de um perito externo para acompanhamento da implementação do projeto. Possibilidade esta que se concretizou em oportunidade de colaboração permanente e sistemática com parceiros do ensino superior (universidades ou institutos politécnicos) público e privado, assegurando consultoria externa de qualidade.

### **Notas sobre a (re)construção de um Projeto / PPM TEIP**

Desde o desafio lançado ao AE Pedrouços para ser TEIP (2006/07) até ao momento atual, muitas etapas se sucederam e muito caminho se fez, mantendo-se uma constante: um projeto em permanente (re)construção. Efetivamente, se numa primeira versão do projeto “Promover o sucesso, prevenir a exclusão”, aprovado no âmbito do Despacho Normativo

nº 55/2008 e de acordo com o respetivo Contrato-Programa, o objetivo foi corresponder ao desafio do Ministério da Educação (ME), rapidamente se percebeu a necessidade de o internalizar. Esta foi uma fase particularmente rica, pois pretendia-se que cada membro da comunidade educativa conhecesse o projeto, se envolvesse e comprometesse no e com o processo. Da reflexão, da participação e do envolvimento dos vários atores surge uma primeira reestruturação, ficando patente “a necessidade de um exercício contínuo de reflexão, de autoavaliação e, em especial, de uma prática educativa diferenciada e estruturada” (Palmeirão et al., 2012, 164).

Consequentemente, com o objetivo de reforçar a capacidade da escola “para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria” (Alaiz et al., 2003, 32), adotou-se um modelo de autoavaliação, alicerçado numa perspetiva de desenvolvimento, que introduziu uma lógica de melhoria contínua e promoveu a construção de instrumentos de monitorização, autoavaliação e planeamento da melhoria (e.g. o Plano de Melhoria Gradual – PMG – é um instrumento que surge nessa altura e que perdura até hoje, sustentando uma prática sistemática de autoavaliação e melhoria). Esta etapa foi estruturante para alicerçar todo o processo de contínua reestruturação, reconstrução, reorientação que as diferentes fases do programa TEIP foi assumindo.

A última dessas etapas foi a exigente tarefa de, na sequência da entrada em vigor dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, “olhar” o nosso projeto, verificar a sua atualidade e pertinência e promover as alterações, adaptações e melhorias necessárias para corresponder aos seus desafios com eficiência e eficácia. Da (re)construção do projeto TEIP emerge o atual Plano Plurianual de Melhoria (PPM) reorientado em função do novo documento estruturante para a educação: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), operacionalizando a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI) e da Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola (EECE).

Ser professor num AE TEIP, estar envolvido nesta dinâmica de trabalho tem sido um privilégio e sobretudo uma experiência impactante no nosso desenvolvimento profissional. O TEIP constituiu-se como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, pois tem permitido experienciar uma conceção de escola plural, no sentido que Bolívar (2012) lhe confere, isto é, um “lugar onde se analisa, discute e reflete, em

conjunto, sobre o que está a acontecer e sobre o que se pretende alcançar” (Bolívar, 2012, 128).

De facto, enquanto Coordenador do Projeto TEIP (2010-2014 e 2017 até à data) vivemos intensamente todos estes momentos do processo, de (re)construção do projeto e mais ainda o seu desenvolvimento. A criação de espaços de reflexão docente, numa lógica de formação contínua que potencia o trabalho colaborativo e a partilha de práticas pedagógicas inovadoras é estruturante na filosofia de ação e estratégico no que respeita a um clima de escola participado, comprometido e focado nas aprendizagens. Tornaram-se prática comum as jornadas de reflexão pedagógica, os momentos de partilha das práticas implementadas e dos planos de ação TEIP, numa lógica formativa/ informativa em ordem a um trabalho colaborativo sustentado e desafiante para toda a comunidade educativa.

Sendo objetivo de um projeto/ PPM TEIP, como vimos, responder localmente a problemas globais (insucesso escolar, absentismo, indisciplina e APEF), tal desiderato exige o compromisso e envolvimento de toda a comunidade educativa. No contexto do AE Pedrouços pareceu-me (parece-me) decisivo para a longevidade do projeto a criação de uma cultura de reflexão e colaboração profissional e de monitorização e autoavaliação sistemáticas. Com efeito, e tomando como referência a (re)construção do atual projeto, são reconhecidas como mais valias organizacionais e pedagógicas, fundamentais para o sucesso do projeto, não só a necessidade constante e sistemática de monitorização e avaliação, mas também a reflexão docente e o envolvimento da comunidade educativa (encarregados de educação, alunos, entidades parceiras...).

Na verdade, não é possível traçar medidas organizacionais e pedagógicas eficazes que respondam às necessidades do AE, se não formos capazes de previamente diagnosticar e identificar. Nesse sentido, o processo de reestruturação/ reconstrução sistemático exige a reflexão sobre a informação gerada pelo processo de monitorização e avaliação implementados – no caso vertente, relatórios semestrais e finais TEIP e os Planos de Melhoria Gradual (PMG’s) das turmas e dos grupos disciplinares – que, através de uma análise SWOT, possibilitam a identificação dos problemas a eleger e a (re)definição das áreas de intervenção prioritárias. Deste modo, os resultados decorrentes da avaliação não só sustentarão novas medidas, como asseguram a continuidade do ciclo de melhoria e garantem o seu carácter sistemático, contínuo e gradual (Alaiz et al., 2003; Branco Oliveira, 2014).

Esta fase do processo parece-nos crucial, pois é da qualidade da monitorização/ autoavaliação que se podem gerar respostas adequadas às necessidades identificadas. Embora o papel do coordenador do projeto seja relevante em todo o processo, julgo que é na fase subsequente que se torna imprescindível, pois exige-se um esforço contínuo de articulação, de rentabilização dos recursos e de promoção do trabalho colaborativo. É importante, nesta fase de alocação de recursos e distribuição de responsabilidades, que se conheça o projeto na sua especificidade, isto é, cada plano de ação que o compõe, sem perder a noção da globalidade. Este conhecimento possibilitará manter a coesão do projeto, atribuindo a cada plano de ação os recursos necessários para concretizar os objetivos e as metas definidos.

O “desenho” do último PPM do AE Pedrouços espelha, de algum modo, este esforço de articulação e coesão. Efetivamente, identificados os problemas, definiram-se quatro Áreas de Intervenção Prioritária (AIP), tendo como enfoque o aluno e o seu percurso escolar, concretamente o seu envolvimento e o dos demais atores educativos: A – Envolvimento do Aluno no seu Percurso Escolar; B – Envolvimento da Escola (UO) no Percurso Escolar do Aluno; C – Envolvimento dos Docentes no Percurso Escolar do Aluno; D – Envolvimento da Família / Comunidade no Percurso Escolar do Aluno. Deste modo, cada AIP assume uma perspetiva distinta dos problemas identificados, potenciando uma resposta holística a um mesmo problema e um maior envolvimento de todos os atores educativos.

Consequentemente, embora os três eixos (Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas; Gestão Curricular; Parcerias e Comunidade) definidos pela Direção Geral de Educação (DGE) estejam subjacentes a todo PPM, este está organizado em quatro ações de melhoria (AM) que agrupam as respostas do AE para cada uma das AIP referidas:

<p><b>AM 1:</b> <i>IM “IN”...</i></p>	<p>...inclui os planos de ação que têm como objetivo prioritário o envolvimento do aluno no seu percurso escolar, nomeadamente na melhoria das suas aprendizagens e no desenvolvimento das áreas de competências do PASEO, garantindo o acesso à aprendizagem e à participação ativa dos alunos no seu processo de ensino, aprendizagem e avaliação.</p>
<p><b>AM 2:</b> <i>WE SUPPORT...</i></p>	<p>...visa promover um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, criando condições para uma cultura de escola que valorize a diversidade e o respeito pela multiculturalidade e que favoreçam: a autoavaliação, a reflexão e formação contínua de docentes e</p>

	não docentes, o acolhimento, integração e orientação de todos os alunos, o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, a melhoria da literacia da e na comunidade, o desenvolvimento do sentido estético e a promoção do bem-estar físico.
<b>AM 3:</b> <b><i>WE CAN...BETTER</i></b>	...tem como objetivo a melhoria das aprendizagens, da qualidade dessas aprendizagens e, conseqüentemente, do desempenho escolar de cada aluno. Deste modo, os planos de ação traduzem as propostas dos docentes e das equipas educativas que assegurem oportunidades educativas de qualidade para todos.
<b>AM 4:</b> <b><i>WITH YOU!</i></b>	...tem como objetivo criar sinergias que permitam à escola ser comunidade e à comunidade ser escola, visando um progressivo envolvimento da família e da comunidade nos percursos escolares dos nossos alunos, criando condições para envolver as famílias no acompanhamento dos seus educandos, para construir projetos em parceria, para potenciar a partilha de recursos e para desenvolver iniciativas que promovam a superação de assimetrias sociais.

**Tabela 2.** Ações de Melhoria (PPM TEIP 2018/19 – 2020/21, AE Pedrouços)

Identificados os problemas, desenhadas as medidas organizacionais e pedagógicas segue-se a fase decisiva da implementação. Em cada uma das etapas anteriores, a concretização do projeto e sequente avaliação gerou novas e inovadoras práticas e planos de ação, num sistemático e contínuo processo de melhoria. O tempo de execução do último PPM está agora a concluir-se. Na esteira de Azevedo (2014), se nas etapas anteriores do projeto TEIP colocámos a nossa cabeça na escolarização de todos, agora quisemos colocá-la “na escolarização de cada criança e adolescente” (Azevedo, 2014, 49). Mas, como em qualquer projeto, existirão sempre melhorias efetivas e pontos a melhorar, constrangimentos e oportunidades a reconhecer... enfim, um projeto a reconstruir.

### **O TEIP visto de fora: perito ou consultor externo**

Regressando aos despachos normativos n.º 55/2008, de 23 de outubro e n.º 20/2012, de 3 de outubro, tendo refletido sobre os aspetos em torno do projeto TEIP e das áreas de intervenção numa perspetiva interna ao processo, arrisco agora uma breve reflexão sobre um terceiro aspeto, na minha opinião, fulcral para o sucesso do programa TEIP: o perito externo. A minha convicção sobre a importância do perito externo no programa TEIP tem uma gênese empírica, sustentada na relação que como Coordenador do projeto TEIP

estabeleci com o(s) perito(s) externo(s) contratualizado pelo AE Pedrouços e complementada pela minha experiência pessoal no desempenho desta função.

A figura do “perito externo” no âmbito do Programa TEIP é atualmente incontornável, apesar de ambos os normativos apenas o colocarem como “possibilidade”: em 2008, cabendo a sua nomeação à comissão de coordenação permanente e à direção regional de educação competente (alínea *b*), n.º 2, art.º 17.º); em 2012, cada escola poderia (ou não) contratar um perito externo de acompanhamento ao projeto (n.º 2, art.º 11.º).

É neste contexto que, para dar resposta à necessidade das escolas, surge o *Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas* (SAME) – atualmente, Serviço de Apoio à Melhoria da Educação –, da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP). Esta “estrutura” da FEP – da qual me tornei colaborador em 2014 –, segundo folheto informativo próprio, “presta consultoria científica e pedagógica às escolas e agrupamentos, nos campos organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo, com vista à melhoria de processos e resultados educativos”.

Este último campo, a formação, é, no meu entender, uma mais-valia do SAME. O plano formativo diversificado constituído por cursos, oficinas e ações de curta duração em diferentes áreas de conhecimento, que disponibiliza através do FACE (Formação Avançada em Ciências da Educação), bem como um conjunto alargado de iniciativas (e.g. Seminário TEIP, InterTEIP, Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração Escolar, etc.) promovem a capacitação profissional dos docentes das escolas parceiras, bem como procura responder às necessidades de organização escolar.

Da parceria que se viria a estabelecer entre o AE Pedrouços e a UCP, resultou um contacto regular com o perito externo do SAME. Enquanto Coordenador do projeto TEIP, tive a oportunidade de interagir com três peritos externos: diferentes no modo de ser e de estruturar a sua ação, mas fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do AE como organização. Efetivamente, a sua elevada competência científica e académica possibilitou um outro olhar sobre a realidade e os problemas concretos que o AE apresentava, assumindo o papel de “amigo crítico”, colocando questões e fornecendo um *feedback* que exigia reflexão e ação (Machado et al., 2013). Exemplos concretos deste “efeito perito externo” foram os já referidos processos de internalização do projeto, de

criação de um modelo de autoavaliação que garantisse sustentabilidade ao projeto e as oportunidades de formação geradas através das jornadas de reflexão.

É evitado por esta experiência que assumo eu próprio o papel de “consultor” externo no SAME. Consultor ou perito? Apesar dos normativos legais utilizarem o termo “perito”, os do SAME sempre se apresentaram como “consultores”, pois de consultoria se tratava o serviço prestado. Assumo, de ora em diante, esta designação, na esteira de Stroh (2019), de consultor não como perito (*especialista*), mas como *facilitador*. É certo que são duas abordagens complementares, contudo na minha ação como consultor externo procurei colocar-me mais no papel de quem apoia a escola na identificação ou diagnóstico de um problema, bem como na análise da situação, na avaliação das possíveis soluções e no processo de tomada de decisão sobre a melhor solução e a melhor forma de a implementar (Stroh, 2019), isto é, no papel de *facilitador*. Não deixando, todavia, de combinar ambas as abordagens se necessário.

Stroh (2019) define o consultor “como alguém que ou aconselha um cliente sobre o desejo de tomar alguma medida, ou que assiste o cliente na tomada de uma decisão e depois ajuda o cliente no planeamento ou implementação de ações, conforme determinado pelo cliente” (Stroh, 2019, 3). Implicitamente nesta definição, Stroh (2019) identifica alguns aspetos que me parecem relevantes e que, em síntese, sustentam a ação do consultor: i. a consultoria é um serviço prestado a alguém; ii. são os “clientes” que identificam/definem os problemas e os objetivos a atingir; iii. o consultor fornece um serviço especializado; iv. por fim, o consultor pode influenciar a tomada de decisões devido ao seu conhecimento ou perícia, mas a autoridade final é do “cliente”.

Efetivamente, como consultor externo TEIP, parece-me muito importante ter em conta cada agrupamento de escolas apoiado é único, tem as suas próprias problemáticas e que, apesar de existirem outros agrupamentos com problemas similares, as respostas são múltiplas e diversas. Nesse sentido, o serviço especializado prestado como consultor externo TEIP, aporta uma abordagem *facilitadora*, desenvolvido numa lógica de acompanhamento de proximidade que procura dar voz às escolas e tornando-as sujeitas do seu próprio processo de melhoria, ajudando-as a identificar os seus problemas, confrontando-as com outras experiências, proporcionando-lhes oportunidades de partilhar as suas dificuldades e boas práticas com outras escolas, oferecendo-lhes desafios de formação promotores de desenvolvimento profissional e organizacional.

Por último, cabe a cada agrupamento tomar decisões. Se nuns casos a consultoria incide essencialmente no acompanhamento e monitorização do Projeto TEIP ou na elaboração do Projeto Plurianual de Melhoria TEIP, noutros casos o foco é colocado em áreas tão diversas como: a reflexão relativamente à gestão organizacional e ao desempenho das lideranças intermédias; o apoio à construção ou ao aperfeiçoamento do modelo de monitorização e autoavaliação do agrupamento; o apoio na elaboração e implementação do Plano de Formação/ Capacitação; a articulação e supervisão pedagógica e o desenvolvimento do trabalho colaborativo interpares; a reflexão ao nível de medidas de promoção do sucesso escolar.

Em suma, através de uma dupla perspetiva (interna e externa), procurou-se evidenciar, por um lado, que o Programa TEIP, para além de ser uma medida de territorialização da política educativa, deu um contributo significativo para a construção de uma cultura de melhoria contínua nas organizações educativas e, por outro, que os serviços de consultoria externa, nomeadamente o SAME, desempenham um papel decisivo na capacitação das escolas, empoderando-as e suscitando práticas pedagógicas e organizacionais sustentadas e coerentes.

#### **4. Referências Bibliográficas**

- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: ASA, Coleção Guias Práticos.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Machado, J. & Matias Alves, J. (Org). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, pp.40-56. Porto: UC Editora.
- Bolívar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. In Machado, J. & Matias Alves, J. (Org). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, pp.111-127. Porto: UC Editora.

- Machado, J., Palmeirão, C., Alves, J. M., & Vieira, I. (2013). A assessoria externa nos Territórios Educativos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (13), 155-174.
- Oliveira, A. B. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 129-144.
- Palmeirão, C., & Carneiro, A. (2012). A consultoria UCP: olhar a diferença. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 141-152.
- Palmeirão, C., Oliveira, A. B., & Lopes, A. S. (2012). Para além dos resultados académicos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (11), 153-168.
- Stroh, L. K. (2019). *The basic principles of effective consulting*. New York: Routledge.

## **(RE)PENSAR A ESCOLA – INCLUD-ED**

Hugo Manuel da Cruz Almeida<sup>1</sup>

### **Introdução**

O Projeto Educativo para o quadriénio 2018-21, intitulado “(RE) PENSAR A ESCOLA” traduz o desiderato desta instituição, que constantemente reflete sobre o seu papel no contexto da comunidade onde se insere.

O Agrupamento de Escolas de Pinheiro (AEP) localiza-se na zona sul do concelho de Penafiel, sendo os seus alunos oriundos das freguesias de Oldrões, Valpedre, Canelas, Eja, Rio Mau, Sebolido e Termas de São Vicente e disponibiliza uma oferta educativa desde o pré-escolar ao ensino secundário. Na sede do agrupamento de escolas, Escola Básica e Secundária de Pinheiro, situa-se ainda o Centro de Qualifica do Agrupamento de Escolas de Pinheiro. Os diferentes estabelecimentos de educação e ensino que compõem o agrupamento encontram-se dispersos, chegando alguns a distar cerca de 15 km da escola sede.

Apesar do aumento significativo do setor terciário, com o aparecimento de um grande número de empresas dedicadas à prestação de serviços e comércio de produtos, é no setor secundário que se concentra grande parte da estrutura económica do concelho, com particular destaque para as áreas da construção civil, extração de granitos, indústria transformadora (têxtil e madeira) e da produção de vinhos verdes. No entanto, nos últimos anos, tem-se assistido ao aumento do fluxo migratório, com saída de indivíduos do concelho, na procura de emprego.

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Pinheiro. Penafiel – Portugal. hugo.almeida@ebspinheiro.net

O AEP integrou o programa TEIP3 - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - no ano letivo 2012/2013, tendo estabelecido como objetivos principais a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

O alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos obrigou a uma revolução escolar, social, familiar e de mentalidades, assistindo-se, simultaneamente a rápidos fenómenos de mudança que provocaram alterações a nível social e relacional e trouxeram novos desafios às famílias e à escola, nomeadamente uma nova linguagem, uma nova forma de relacionamento pessoal e de estar social. A escola viu-se confrontada com a necessidade de se transformar numa Escola para Todos, uma revolução que acontece de fora para dentro, pondo em evidência a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas (Formosinho e Machado, 2009). Um modelo pedagógico caracterizado por um currículo uniforme e estanque para todos os alunos, que é lido de forma rígida pelos atores escolares, e onde se destacam o “individualismo e a hierarquia” (Barroso, 1995), não dá resposta à complexidade dos desafios contemporâneos colocados por alunos com perfis distintos daqueles dos séculos precedentes, a que se soma o volume da informação em circulação e a natureza dos novos processos comunicacionais. A escola não pode, nem deve, ficar indiferente a uma realidade em constante mudança e deve estar recetiva a novas abordagens desde que fundamentadas em evidências científicas.

O meio socioculturalmente desfavorecido pode potenciar a dificuldade das famílias no acompanhamento do processo educativo dos filhos pela disparidade de habilitações académicas, pelo que a mudança é necessária e urgente. Tal como referem Alves e Cabral (2018) são necessárias outras condições, outras estratégias, outras ações que mobilizem as comunidades educativas (professores e alunos, mas também pais e outros atores locais) para que vejam as vantagens das mudanças enunciadas e as queiram adotar, monitorizar e melhorar.

Entre os pontos fortes identificados no Projeto Educativo do AEP figuram a adesão e implementação de iniciativas educacionais, a existência de diversidade de projetos de cariz nacional e internacional e o diálogo Escola-Famílias, fatores facilitadores da implementação de um projeto como o INCLUD-ED: Comunidades de Aprendizagem.

## **O projeto INCLUD-ED: Comunidades de Aprendizagem**

O projeto INCLUD-ED resulta da pesquisa financiada pelo VI Programa Quadro da Comissão Europeia, coordenada pelo CREA - *Community of Research in Excellence for All*, da Universidade de Barcelona e tem como principais objetivos alcançar o sucesso académico e a coesão social para todas as crianças e comunidades. Esta investigação permitiu encontrar ambientes de aprendizagem que proporcionam excelentes resultados académicos e de inclusão. As pesquisas realizadas concluem que o sucesso académico está intimamente ligado às interações pessoais, num ambiente de convivência e de partilha de experiências e de saberes, baseando-se nos 7 princípios da aprendizagem dialógica (Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças). Esta aprendizagem dialógica, proposta por Aubert et al. (2018), considera como bases do desenvolvimento pessoal e da transformação social o diálogo nas relações interpessoais e no âmbito da vida social e incorpora contribuições de autores relevantes na área de educação de que são exemplo, Vygotsky, Bruner, Wells, Freire, Habermas, Chomsky, Scribner e Mead.

Este projeto está alicerçado em teorias científicas que destacam dois fatores-chave para a aprendizagem na sociedade atual: as interações e a participação da comunidade (Flecha, 2008). Mais que um projeto, o INCLUD-ED – Comunidades de Aprendizagem, apresenta-se como uma proposta de transformação educacional que visa melhorar a aprendizagem e a convivência de todos os alunos, para a construção de uma escola de qualidade para todos, numa perspetiva de equidade, inclusão e em estreita articulação com a família e com a comunidade. São objetivos deste projeto:

- Melhorar os resultados académicos para todos os estudantes;
- Aumentar da confiança e motivação para a aprendizagem;
- Melhorar a coexistência e melhorar as atitudes de solidariedade social;
- Promover o significado e qualidade de aprendizagem para toda a comunidade;
- Estimular a participação real das famílias e de todos os agentes sociais na escola.

Através desta investigação, foram identificadas 6 ações educativas de sucesso (AES), que promovem a coesão social e alcançam o sucesso educativo, através de práticas comprovadas cientificamente, como sendo eficazes para aplicar em sala de aula e para a

gestão escolar. As AES já foram testadas em mais de 9000 escolas, em 14 países, de todo o mundo, encontrando-se organizadas nas seguintes áreas de intervenção ou ações:

- Grupos Interativos;
- Tertúlias Dialógicas;
- Formação de Familiares;
- Participação Educativa da Comunidade;
- Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos;
- Formação Pedagógica Dialógica de Professores.

Em Portugal, como referem Almeida e Costa (2019), o projeto INCLUD-ED teve já uma influência grande nas práticas e decisões tomada pelos agrupamentos escolares que o incorporaram, designadamente prosseguindo com os dois grupos principais de Ações Educativas de Sucesso preconizados no mesmo: (i) as designadas formas de agrupamento inclusivo de alunos, que consistem em agregar e organizar os recursos que mais contribuem para o desempenho académico dos estudantes e que se traduzem em desdobramentos inclusivos de grupos heterogéneos; reorganização de recursos; ampliação do tempo de aprendizagem; currículo individualizado inclusivo (adaptação dos métodos de ensino sem redução do currículo e opções inclusivas); e (ii) formas bem sucedidas de participação dos familiares e da comunidade, trazendo-os para dentro da escola e da sala de aula, tendo em vista o sucesso académico e a convivência dos alunos, com impacto na superação da exclusão social.

### **O Projeto INCLUD-ED no Agrupamento de Escolas de Pinheiro**

A ideia de implementação do Projeto INCLUD-ED no AEP surgiu no final do ano letivo 2018/2019, quando a Direção do Agrupamento teve conhecimento do projeto, num Seminário promovido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto e da sua implementação em Portugal. Seguidamente, ocorreram várias sessões de divulgação promovidas pelo Ministério de Educação e Ciência, que culminaram com a manifestação de interesse do AEP na sua implementação.

Após a apresentação do Projeto, em Conselho Pedagógico, e constituída a equipa responsável pela sua consecução, este foi apresentado em todos os Centros Educativos do Agrupamento e Equipas Educativas, tendo estado presentes todos os docentes e a equipa responsável.

Foi também realizada uma sessão de esclarecimento e sensibilização destinada aos representantes das Associações de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento e os representantes de todos os grupos/turmas, tendo estes participado em número significativo.

Em março de 2020, foi elaborado um plano de ação que previa que até ao final do ano letivo fossem implementadas, em todos os estabelecimentos de ensino deste Agrupamento, Ações Educativas de Sucesso, particularmente Tertúlias Dialógicas, Grupos interativos e o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos. Tendo em consideração os fatores calendário escolar e possível mobilidade do corpo docente, a tomada de decisão relativa à transformação de escolas deste Agrupamento em Comunidades de Aprendizagem seria avaliada posteriormente. Esse passo, importante, ocorrerá no início do ano letivo 2021/2022 e permitirá a cada escola percorrer as diferentes fases do processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem, se for essa a decisão.

A adaptação ao encerramento de escolas e a conseqüente transição para o ensino à distância, devido à pandemia COVID-19, obrigou a alterações significativas do cronograma elaborado e na aplicação de AES. Apesar do esforço realizado, conscientes que um projeto como o INCLUD-ED, que tem por base as interações e a abertura da escola à comunidade “para além dos muros da escola” (Gabassa, 2009), encontrou mais dificuldades na sua consecução do que inicialmente previsto, exigindo de todos uma grande capacidade de adaptação e, sobretudo, conduzindo a condicionamento e à redução da implementação de algumas AES, nomeadamente os grupos interativos e a participação educativa da comunidade. As Tertúlias Dialógicas foram a AES que com maior facilidade foi implementada na modalidade de ensino à distância, recorrendo às plataformas de comunicação.

## **Tertúlias Dialógicas**

As Tertúlias Dialógicas são uma das AES identificadas pelo INCLUD-ED, baseando-se o seu funcionamento nos sete princípios da aprendizagem dialógica (Flecha, 1997) e desenvolvem-se recorrendo às “melhores criações da humanidade”, em diferentes campos: literatura, arte, música... As Tertúlias Dialógicas potenciam uma abordagem direta à cultura clássica universal e ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo (CREA, 2020), sem distinção de idade, género, cultura ou capacidade. Tal como refere Araújo, “as tertúlias literárias dialógicas são espaços de diálogo por excelência, tendo como base as obras clássicas da literatura. Esta atividade pressupõe uma organização diferente do espaço da sala de aula” (2018, 21). Os alunos sentam-se em círculo, no chão ou numa cadeira, e perante um clássico da literatura são convidados a partilhar com o grupo sentimentos e sensações que a leitura de um determinado excerto lhes tenha suscitado (Figura 1).



**Figura 1** - Tertúlia Literária Dialógica – AE Pinheiro

O professor ou voluntário, que desempenha o papel de mediador, potencia o diálogo igualitário, conduzindo o aluno à construção de uma argumentação capaz de sustentar as suas opiniões, podendo integrar nela a sua própria experiência de vida. Desta forma o aluno desenvolve o espírito crítico e autorregula a sua participação, envolvendo-se numa construção coletiva de sentido e conhecimento, baseado no diálogo com todos os participantes na tertúlia. O facto não ter explicitamente um objetivo curricular é muito bem aceite pelos alunos, acabando até os alunos mais tímidos por aderir à atividade. O

diálogo aumenta, consideravelmente, as competências de comunicação, assim como a organização das intervenções dos alunos e o respeito pelas opiniões dos outros, enquanto expressão das suas próprias reflexões e argumentos.

No AEP esta AES foi amplamente implementada em todos os ciclos e estabelecimentos de ensino, tendo os alunos lido os “Clássicos” da literatura, ouvido e falado sobre música clássica e dialogando sobre obras de arte, de pintores como Picasso, Van Gogh ou Rembrandt. Os participantes nas Tertúlias expuseram as suas interpretações sobre as obras selecionadas, através de interações baseadas no diálogo igualitário.

O Agrupamento adquiriu coleções de obras de literatura clássica, pré-selecionadas para os diferentes anos de escolaridade e, na modalidade de ensino à distância, foram utilizadas obras disponibilizadas em suporte digital.

No ano letivo 2019/2020, implementaram-se Tertúlias Dialógicas em 39 turmas, tendo em 2020/2021, em igual período de tempo, sido implementadas Tertúlias em 46 turmas, conforme apresentado na tabela 1, que se segue:

Ciclo de Ensino	Ano letivo 2019/2020		Ano letivo 2020/21	
	Nº de turmas/ Grupos	Nº de alunos	Nº de turmas/ Grupos	Nº de alunos
Pré-Escolar	4	81	8	122
1º Ciclo	15	261	21	331
2º Ciclo	10	200	3	60
3º Ciclo	8	170	12	255
Ensino Secundário	2	59	2	58
Total	39	771	46	826

**Tabela 3** - Tertúlias Dialógicas – 2019-2020/2020-2021

No primeiro ano de implementação do projeto, as Tertúlias Dialógicas foram quase exclusivamente literárias, tendo sido abordadas obras tão diversificadas como: “As fábulas de Esopo e La Fontaine”; “Contos dos Irmãos Grimm”; “As Aventuras de Tom Sawyer”, de Mark Twain; “A Quinta dos Animais”, George Orwell; “A Volta ao Mundo em 80 Dias”, de Júlio Verne ou “Metamorfose”, de Franz Kafka.

No ano letivo 2020/2021, assistiu-se a um aumento do número de turmas/grupos, no entanto, foi ainda mais significativo o aumento do número de tertúlias realizadas, tal como a sua diversidade, tendo-se realizado muitas tertúlias literárias, mas também, tertúlias

artísticas e musicais. Implementaram-se ainda tertúlias abertas a grupos de alunos independentemente da turma onde se encontravam inscritos e outras destinadas a docentes. Assistiu-se também a uma integração desta AES na rotina de trabalho dos Grupos/turma, implementando-se, em alguns casos, com uma periodicidade semanal ou mensal.

Os docentes promotores desta ação educativa referem como impactos mais significativos desta ação, o aumento do vocabulário, a melhoria da expressão oral e da compreensão e o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de raciocínio. De seguida são apresentados alguns relatos de docentes que implementaram esta ação:

*"Devido ao Ensino à Distância deparamo-nos com certas limitações, no entanto trabalhámos as Tertúlias Literárias Dialógicas- Leitura dos contos e fábulas em conjunto com alunos e respetivos Encarregados de Educação. Tentámos que houvesse uma interação dos familiares e uma posterior partilha entre a turma nas aulas síncronas."* (docente do 1º ciclo)

*"As Tertúlias Literárias Dialógicas foram bastante enriquecedoras, os alunos revelaram interesse pela obra. Inicialmente, os alunos estavam pouco participativos, inseguros e com algum receio na exposição oral das suas opiniões e argumentos. No entanto, com o desenrolar das sessões, estes ficaram mais desinibidos e partilharam algumas opiniões e sentimentos."* (docente do 6º ano)

*"A ação decorreu muito bem, uma vez que os alunos se sentiram à vontade para partilhar as suas opiniões, vivências, sem se preocuparem com avaliação, resultados."* (docente ensino secundário)

### **Grupos Interativos**

Nos Grupos Interativos os alunos são divididos em pequenos grupos heterogéneos mediados por voluntários que os acompanham. A cada grupo é atribuída inicialmente uma atividade, sendo determinado um tempo para a sua realização (Figura 2).



**Figura 2** - Grupos Interativos - AE Pinheiro

Após o término do tempo estabelecido, os alunos mudam de atividade e consequentemente de voluntário. Como referem Costa e Almeida (2019, 21) “os adultos são encarregues de fomentar interações entre as crianças para resolver as tarefas designadas, e também as expõem a uma gama mais abrangente e mais rica de interações de aprendizagem”. Flecha (2015) refere-se aos grupos interativos como a forma de organização de aula que dá os melhores resultados na atualidade quanto à melhoria da aprendizagem e da convivência.

Esta AES foi a que mais interesse suscitou nas diferentes sessões de apresentação do projeto, tendo o início da sua concretização coincidido com as restrições provocadas pela pandemia COVID-19. Tal facto condicionou a sua implementação, como se pode constatar através da análise da tabela 2.

Ciclo de Ensino	Nº de turmas/ Grupos	Nº de alunos
Pré-Escolar	1	18
1º Ciclo	4	75
2º Ciclo	1	22
3º Ciclo	1	22
Total	7	137

**Tabela 4** - Grupos interativos 2019-2020

No ano letivo 2020/2021, devido ao plano de contingência COVID-19, decorrente da pandemia, não se realizaram grupos interativos recorrendo a voluntários.

Apresentam-se aqui alguns testemunhos de docentes que concretizaram esta ação:

*“na disciplina de Educação Musical, tive a oportunidade de promover a participação educativa com quatro encarregados de educação. Observo que o resultado foi muito positivo: os alunos demonstraram interesse e empenho em conseguir realizar atempadamente as quatro tarefas atribuídas; foi notória a satisfação dos alunos pela presença dos pais; os encarregados de educação manifestaram bastante satisfação em estar presente na sala de aula e poder contribuir; sentiram uma responsabilidade acrescida em orientar corretamente os alunos e sentiram-se responsáveis na concretização das tarefas caso algum aluno tivesse dificuldade na tarefa.”* (docente do 2º ciclo)

*“Os grupos Interativos implementados correram muito bem, os voluntários participaram e emitiram a opinião de que vale mesmo a pena... quer para as crianças, quer para os adultos observarem as dinâmicas de uma sala de JI.”* (educadora de infância)

### **Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos (Clube dos Valentes)**

Como refere Araújo (2019) o modelo dialógico de resolução de conflitos assenta no diálogo igualitário, aplicado à construção conjunta das regras de convivência escolar. O processo de construção das regras é desenhado recorrendo a uma trajetória “*down-top*”, ao invés de “*top-down*” o que favorece e consolida a sua apropriação e responsabiliza todos os intervenientes.

Neste modelo, são estabelecidos o espaço e as condições, para que todos tenham oportunidades iguais para verbalizar os seus sentimentos e opiniões com vista à resolução conjunta (CREA, 2020).

Este modelo foi aplicado em 10 grupos do pré-escolar e primeiro ciclo do AEP, tendo sido criado o “Clube dos Valentes” em cada sala. As regras de convivência foram debatidas em cada um dos grupos, através de um diálogo igualitário, tendo-se privilegiado o consenso e os acordos e salientada a importância do processo de obtenção desses acordos, sendo prática frequente nestes grupos a realização de assembleias e reuniões em espaços fora e dentro de sala de aula.

Esta AES pretende melhorar a aprendizagem transformando a escola num lugar seguro e livre de violência, através da melhoria da convivência e dos relacionamentos, dentro e fora do ambiente escolar. Uma educadora de infância que aplicou o modelo refere que “implementei na minha sala de aula o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos (Clube dos Valentes), provocando um impacto positivo na autorregulação comportamental dos alunos.”



**Figura 3** - *Clube do Valentes – AE Pinheiro*

### **Monitorização**

A monitorização da implementação do projeto INCLUD-ED no AEP baseia-se na análise de dados quantitativos e qualitativos, recolhidos através de observação direta, aplicação de questionários e realização de entrevistas.

A utilização de questionários e a realização de entrevistas possibilita a aferição da opinião dos intervenientes e dos destinatários acerca do impacto dos projetos, sendo um importante contributo para uma aproximação à eficácia (Capucho, 2008).

Esta monitorização permite efetuar ajustes ao plano de ação proposto, aferir o grau de cumprimento dos objetivos definidos e possibilita o acompanhamento da evolução do projeto à medida que este se vai desenvolvendo, sendo “um meio de conhecimento da realidade e um meio de conhecimento dos resultados de uma intervenção” (Guerra, 2002). A monitorização constitui-se como um importante instrumento de execução e uma base de dados para a posterior avaliação.

Este projeto conta ainda com o acompanhamento da Direção Geral de Educação e do CREA -*Community of Research on Excellence for All*, da Universidade de Barcelona, tendo um papel essencial, na formação de formadores que acompanham os agrupamentos de escolas que estão a implementar este projeto e das equipas responsáveis pela sua implementação em cada um dos agrupamentos.

### **Referências Bibliográficas**

Almeida, M., Costa, E. (2019). Estudo de avaliação do projeto-piloto de inovação pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação.

Alves, M., Cabral, I. (2018). Inovação pedagógica e mudança educativa - da teoria à(s) prática(s). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Araújo, M., (2018). Influência das Ações Educativas de Sucesso, do Projeto Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED, nas competências dos alunos da educação pré-escolar, 1.º, 2º e 3º ciclos dos Ensino Básico. Tese de mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2018). Aprendizagem dialógica na sociedade da informação. São Carlos: EdUFSCar.

Barroso, J. (1995). Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.

Bruner, J. (2001). A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed.

Capucho, L. (2008). Planificação e avaliação de projetos. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

CREA (2020). Tertúlias dialógicas. Formação em comunidades de aprendizagem. [https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/202009/ied\\_modulo07\\_final.pdf](https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/202009/ied_modulo07_final.pdf).

- CREA (2020). Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos. Formação em comunidades de aprendizagem. [https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied\\_modulo10\\_final.pdf](https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo10_final.pdf).
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Flecha, R. (2015). Ação magisterial. Comunidades de aprendizagem. <https://youtu.be/LytgzYUCZdA>
- Flecha, R., Padrós, M., Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Gabassa, V. (2009). Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula. Tese de doutoramento. São Carlos: EdUFSCar.
- Guerra, I. (2002). Fundamentos e processos de uma sociologia de ação. *O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Habermas, J. (1988) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Wells, G. (2015). Dialogic Learning: Talking our Way into Understanding. *Education as Social Construction Contributions to Theory, Research and Practice*, 62-90.

# GESTÃO CURRICULAR E AVALIAÇÃO.

## Questões emergentes

Fátima Braga<sup>1</sup>

### Introdução

É no difícil reajuste do currículo a uma escolarização universal massificada que os conflitos e tensões curriculares hoje se situam, sendo socialmente imprescindível assegurar a qualidade deste processo (Roldão e Almeida, 2018). Por essa razão, e seguindo recomendações presentes em muitos documentos de política curricular internacional das últimas duas décadas, nomeadamente no Projeto *Future of Education and Skills 2030* da OCDE (2018), foi elaborado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), com o qual estão alinhadas as *Aprendizagens Essenciais* das disciplinas e áreas disciplinares. Trata-se de documentos fundamentais, que as escolas precisam de estudar e discutir, para que cada uma proceda à gestão curricular, no nível de decisão que lhes está cometido (*idem*, p.9), nos diferentes contextos, num *continuum* do processo de desenvolvimento do currículo, da máxima generalização para a máxima concretização, assumindo os professores o papel de decisores, isto é, de agentes curriculares, assegurando que o conjunto de aprendizagens considerado socialmente necessário seja garantido e organizado. Assim se assume o currículo como a realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época.

É justamente aqui que surge este texto. Traduz um *work in progress* relativamente ao acompanhamento de três escolas/agrupamentos na construção dos seus *Referenciais de*

---

<sup>1</sup> Consultora SAME-FEP – Universidade Católica do Porto - Portugal. [fatimabrag.ucp@gmail.com](mailto:fatimabrag.ucp@gmail.com)

*Avaliação*. Trata-se de documentos que visam tornar claro, interna e externamente, como se avalia na escola/agrupamento. Os resultados do projeto de investigação-reflexão-ação serão apresentados no *IV Seminário Internacional - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (22 a 24 de julho de 2021), na UCP. Neste momento afloram-se questões emergentes relacionadas com o esclarecimento concetual que foi necessário realizar com estas organizações: *i)* pensar curricularmente a escola, *ii)* alterar as práticas pedagógicas e *iii)* avaliar para aprender.

### **1. Pensar curricularmente a escola**

Este é um trabalho exigente, que os TEIP há anos vêm fazendo e que, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, se tornou lei. Algumas escolas, impulsionadas pelo projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica – MAIA, em 2019, aprofundaram este processo.

O exemplo que este texto apresenta é o do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa (AEPS), uma escola TEIP que tenho o prazer de acompanhar como consultora do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), da Universidade Católica do Porto, desde 2012-13.

No âmbito dos programas de consultoria acordados com a Diretora, Dr.<sup>a</sup> Irene Ramos Rocha, e por si impulsionado, o Agrupamento começou por, em 2018-19, criar redes de comunicação entre diferentes áreas do saber, com as necessárias alterações na forma como fazem aprender; em 2019-20, aprofundaram as questões da avaliação pedagógica, para repensarem a triangulação entre os processos de ensinar, aprender e avaliar. Este trabalho materializou-se na elaboração do *Referencial de Avaliação*<sup>2</sup>, que foi operacionalizado em 2020-21.

O trabalho de gestão curricular tem mostrado a esta escola a necessidade de se colocar “sobre os ombros de gigantes”, refletindo sobre o seu património científico-pedagógico e cultural enquanto organização, equacionando a missão explicitada no seu *Projeto*

---

<sup>2</sup> A primeira versão foi elaborada por uma equipa constituída pelos professores Armanda Carvalho, Aurora Barbosa, Cecília Martins, Dulce Santos, Emília Coelho, Joaquim Marçal, Luís Matos, Maria José Condesso e Marisa Morais.

*Educativo* e estudando/investigando, no sentido de ser desenvolver profissional e organizacionalmente. É o que a Professora Cecília Martins, docente do AEPS, em nome do grupo de trabalho que elaborou a primeira versão do *Referencial de Avaliação*, nos diz, metaforicamente, em entrevista:

*Este referencial nasceu, porque teve o envolvimento de um conjunto alargado de professores que se disponibilizaram para trabalhar voluntariamente e afinadamente, para fazer nascer este edifício, após abrir as valas dos seus alicerces.*

E esclarece também como da reflexão surgiu uma ação que desafia os “paradigmas tradicionais”:

*Foram muitas as dúvidas, as hesitações... e quando procurávamos encontrar um projeto para imitar, nada nos satisfazia os anseios. E assim foi nascendo e criando forma, com muito «erguer num dia e derrubar no outro», para criar de novo. (...) Foi bonito ver cada vez mais gente a acreditar e a estar envolvido, disponível para trabalhar até nas pausas letivas!...*

## **2. Alterar as práticas pedagógicas**

Se pensar curricularmente a escola é um primeiro passo, que pode ser impulsionado pelas lideranças de topo, o mote lançado pela UCP para este *E-book* remete para um segundo nível de ação - a necessidade de desenvolvermos práticas de sala de aula disruptivas relativamente à tradição das nossas escolas. Aqui ressaltam à evidência as representações acerca do que é *ensinar*, do que é ser um *bom professor*. Queremos deixar à reflexão três princípios (Johns, 2017) orientadores do sentido desta alteração: tornar o pensamento visível; promover culturas de pensamento; ensinar para a compreensão.

**Tornar o pensamento visível** é condição para promover a aprendizagem do aluno, porque conseguimos documentar o seu processo de trabalho, apoiando-o, através do *feedback*, no desenvolvimento de disposições que sustentam a reflexão, em todas as disciplinas escolares. Por isso, pensar e aprender numa sala de aula, nos dias de hoje (se

pensarmos nas características da sociedade em que vivemos e, conseqüentemente, nas características dos jovens), tem de obedecer a uma intencionalidade e a uma planificação estratégica centrada no fazer, pois só assim podemos tornar o pensamento visível e dar sentido às aprendizagens que queremos que os alunos façam. Tal intenção pressupõe a criação de ambientes de aprendizagem eficazes, com foco especial na criatividade e na compreensão profunda dos temas que ensinamos.

Porém, esta compreensão profunda só se consegue ampliando as perspetivas sobre compreensão, pensamento, criatividade e natureza da inteligência, e só se maximiza quando promovemos um pensamento interdisciplinar e transcultural na escola, focado na exploração do mundo em que vivemos, na compreensão de factos e teorias que explicam os fenómenos observados, na reflexão e na expressão criativa. Assim se capacitam os alunos com novas perspetivas e novos entendimentos do mundo ao seu redor, e com um renovado conjunto de ferramentas expressivas, que darão significatividade aos “conteúdos programáticos”.

**Promover culturas de pensamento** na escola em geral e na sala de aula, em particular, é fomentar oportunidades de pensamento que levam à compreensão profunda do conteúdo, atuando ao nível de sete áreas: linguagem, interações, ambiente, rotinas, oportunidades, tempo, expectativas e meio ambiente.

As escolas que se organizam como lugares onde o pensamento é valorizado, visível e ativamente promovido e que vivenciam como uma cultura de pensamento produzem sentimento de pertença, energia e alegria, para além de refletirem sobre como desenvolver capacidades cognitivas de ordem superior e capacidades de pensamento crítico, também se preocupam em saber como avaliá-las.

Norman Webb (2007) apresenta uma proposta de análise dos níveis de complexidade do pensamento, de forma a permitir perceber a profundidade e extensão da aprendizagem:

- DoK 1 – Decalque (lembrar factos, nomear e definir procedimentos);
- DoK 2 – Domínio de capacidades e conceitos (realizar tarefas ou responder a questões que impliquem observação, recolha, seleção, classificação, organização e comparação de informação);

- DoK 3 – Pensamento estratégico (planificar e justificar) e pensamento complexo (explicar como os conceitos e os procedimentos podem/devem ser usados para se obter os resultados pretendidos);
- DoK 4 – Pensamento contextualizado (criação, que pressupõe a mobilização das aprendizagens para a ação em contexto real – competência - e implica sintetizar informação, interpretar dados e resolver problemas).

A *Webb's Depth of Knowledge* (DoK) é uma estrutura concetual que pretende categorizar as atividades de acordo com o nível de complexidade do pensamento, centrando-se no contexto em que se espera que os alunos expressem a aprendizagem realizada, analisando a estrutura competencial do trabalho dos discentes, prevendo que eles realizam um movimento fluido entre os diferentes níveis de aprofundamento das aprendizagens.

**Ensinar para a compreensão** pressupõe estruturar o fenómeno pedagógico em quatro princípios (Fusaro, 2008):

- i. organizar o currículo em torno de “tópicos generativos”, ou domínios do saber;
- ii. dentificar metas intermédias para as aprendizagens a realizar;
- iii. monitorizar sistematicamente a compreensão dos alunos, através de discussão de grupo e de tarefas de exploração, usando várias ferramentas;
- iv. avaliar de forma continuada, acompanhando o desenvolvimento das aprendizagens, através do *feedback* regular, da explicitação de critérios de aprendizagem e da criação de oportunidades de reflexão sobre a compreensão dos alunos e as barreiras que permanecem, para sobre elas se poder atuar.

Já David Perkins (1992) sugeria reorganizar o currículo em torno de "tópicos generativos", isto é, ideias que organizam a compreensão dos fenómenos e das competências disciplinares em blocos estruturantes, passíveis de serem planificados e trabalhados, provocando o que chama "desempenhos de compreensão" que, para além de demonstrarem a compreensão do aluno, abrem para novas situações de análise e reflexão. Os tópicos generativos são centrais para uma determinada disciplina ou área disciplinar; são passíveis de extrapolações e estabelecimento de conexões; estão presentes nas

dinâmicas de vida; são trabalháveis através de múltiplos recursos e formas de pensar, abrindo para aprendizagens significativas (Ron, 1999).

Enquadrando o que acaba de ser dito nos referenciais portugueses da atualidade, percebe-se assim que a organização das *Aprendizagens Essenciais* das diferentes disciplinas esteja organizada em domínios estruturantes.

Necessário é que, no trabalho de acompanhamento deste agrupamento, no âmbito da consultoria UCP, no próximo ano letivo, se perceba que alteração houve nas práticas pedagógicas, de acordo com as dinâmicas que este ponto explicita e trabalhar o pensamento e a ação dos professores.

### **3. Avaliar para aprender**

De momento importa, mais uma vez, referir o importante papel que, desde 2019-2020, o projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), coordenado pelo Professor Domingos Fernandes, tem tido no debate e na sensibilização dos professores portugueses para a importância da avaliação. Com suporte nos documentos de apoio – “Folhas” (disponíveis no sítio da DGE, em <https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/projeto-maia-projeto-de-monitorizacao-acompanhamento-e-investigacao-em-avaliacao> – produzidas pela equipa central do projeto, tem-se feito caminho para operacionalizar o legalmente consignado nos artigos 22.º a 32.º do Dec.-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e nos artigos 18.º da portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), 20.º da portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e 22.º da portaria n.º 235-A /2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário). Este projeto alertou as escolas portuguesas para a necessidade de definirem verdadeiros “critérios de avaliação” das aprendizagens, como se percebe no relatório apresentado (Fernandes *et al*, 2020).

É justamente no desenvolvimento do caminho trilhado no MAIA que as páginas seguintes deste texto se materializarão.

O Agrupamento de Paço de Sousa não pôde estar envolvido nas dinâmicas formativas deste projeto, pelo que o *Referencial de Avaliação* que elaboraram resultou do trabalho

de consultoria SAME-UCP e desenvolveu-se em três tópicos de esclarecimento concetual e reflexão: *i)* distinção entre processos de recolha de informação e ferramentas de avaliação, *ii)* rubricas de avaliação e *iii)* definição dos critérios e respetivas descrições.

### **3.1. Processos de recolha de informação e ferramentas de avaliação**

Para designar qualquer ação formal ou informal, estruturada ou não estruturada, desenvolvida com vista à obtenção de dados relativos às aprendizagens e às competências dos alunos, tendo em vista a distribuição de *feedback* de qualidade, usa-se o conceito de processo de recolha de informação. Os dados recolhidos são tratados de acordo com ferramentas de avaliação. Vários tipos de ferramentas de avaliação podem ser usados de forma confiável e válida, desde que *i)* respeitem as responsabilidades e a ética profissionais, *ii)* deem conta das características de profundidade de pensamento e das capacidades cognitivas que envolvem, *iii)* façam parte de uma planificação integrada de ensino e avaliação e *iv)* estejam de acordo as características da tarefa de avaliação (Brookhart e Nitko, 2019). A propósito da utilização de ferramentas de avaliação referidas a critérios, especialmente importante é a distinção apresentada por Brookhart (2018) entre as rubricas, as listas de verificação e as escalas de classificação. Sendo as rubricas as únicas que descrevem os critérios, elas adequam-se, como veremos de seguida, à avaliação de desempenhos; as listas de verificação e as escalas servem os propósitos geralmente atribuídos aos questionários.

### **3.2. Rubricas de avaliação**

Uma rubrica é, pois, um conjunto coerente de critérios para o trabalho dos alunos e de descrições dos níveis de qualidade esperada no desempenho (*performance*) (Brookhart, 2013). Mesmo quando são usadas para atribuição de notas, as rubricas devem ser elaboradas com uma linguagem descritiva e não valorativa, uma vez que o seu princípio operativo consiste na correspondência entre o desempenho e a descrição e não na atribuição direta de uma pontuação.

As rubricas permitem avaliar o pensamento cognitivo e as capacidades de raciocínio dos alunos, assim como a sua capacidade de aplicar o conhecimento para resolver problemas realistas e significativos. Permitem que os professores reúnam informações sobre o que os alunos podem realmente fazer com o que estão a aprender, quando projetam, realizam, analisam e escrevem; quando criam e testam; quando investigam e apresentam evidências, sempre orientados por critérios.

Mas isso exige que as rubricas integrem critérios adequados, que reflitam os objetivos de aprendizagem, que tenham descrições de nível de desempenho claras e procedimentos de pontuação cuidadosamente elaborados, de forma a instituírem-se como meios eficazes, tanto para organizar e comunicar expectativas de desempenho e fornecer *feedback* sobre o trabalho do aluno, como para atribuir notas (Brookhart e Chen, 2015). Desta forma, as rubricas orientam o aluno no ciclo da aprendizagem formativa - para onde vou? onde estou agora? como vou continuar? -, apoiando-o no seu percurso de aprendizagem e autorregulação (Brookhart, 2018). Em suma, as rubricas ajudam o aluno a aprender, pois os critérios e as descrições dos seus níveis de desempenho ajudam-no a perceber as características ideais dos resultados de aprendizagem (Brookhart, 2013).

*Os alunos já começam a ser capazes de se autoavaliar com as rubricas e distinguir a situação em que estão em cada critério. Isso facilita muito o trabalho do professor (diz ainda a Professora Cecília).*

É que as rubricas também ajudam o professor a ensinar, pois exigem que ele se foque nos critérios que permitirão avaliar a aprendizagem, logo que se foque naquilo que quer que os alunos aprendam; dito de outro modo, ajudam-no a centrar-se nos critérios e não nas tarefas (Brookhart, 2013).

### **3.3. Critérios de Avaliação**

Decorre do exposto que a qualidade de uma rubrica depende da adequação dos critérios (focados nos resultados da aprendizagem - *learning outcomes* - e não em aspetos específicos de uma dada tarefa) e da clareza das descrições (Brookhart, 2013).

Os critérios devem assim ser passíveis de definição, em níveis de descrição alinhados de “alto” a “baixo”, num *continuum* de qualidade; devem ser observáveis e distintos uns dos outros, para serem avaliados separadamente. Devem, no entanto, funcionar em conjunto, para definirem as características que descrevem o desempenho (a performance do aluno) de uma maneira completa, fazendo-o corresponder à descrição da aprendizagem pretendida no padrão do objetivo educativo.

Para encontrar os critérios adequados, a questão que nos devemos colocar é, pois: quais são as características mais apropriadas e importantes da aprendizagem (*learning outcome*) que o aluno deve demonstrar com a realização da tarefa que lhe foi proposta? É que os critérios de avaliação não se referem às características da tarefa (existência de capa, exemplificação com uma personalidade, aspeto visual, referências), mas à descrição das qualidades da aprendizagem que foi realizada (Brookhart, 2018). Nesta linha, percebe-se que a utilização de critérios apropriados é a chave para a eficácia de uma rubrica. Na verdade, quando os critérios são demasiado vagos ou demasiado restritos, as rubricas tornam-se ineficazes ou de baixa qualidade. Já o número de critérios de uma rubrica deve estar ligado ao(s) resultado(s) de aprendizagem que se pretende que sejam avaliados, e o número de níveis deve estar relacionado com os tipos de decisões que precisam de ser tomadas e com o número de distinções confiáveis no trabalho do aluno que são possíveis e úteis.

Os critérios são, pois, interpretações do currículo. Nesse sentido, os critérios e as descrições de nível de desempenho, juntos, podem ajudar os alunos a perceber o seu objetivo de aprendizagem, a focarem-se em aspetos importantes de aprendizagem e desempenho, a perceberem onde estão na sua aprendizagem e o que devem fazer para melhorar. E um aluno da Professora Cecília disse-lhe:

*“professora eu tenho muitas negativas, mas afinal eu até estou no topo em dois dos critérios da apresentação oral. Afinal sou bom em alguma coisa!”.*

Três erros devem ser evitados, na identificação de critérios de avaliação dos desempenhos (*performance*) dos alunos (Brookhart, 2013):

1. Erradamente, há critérios que aparecem focalizados na tarefa (*task*) ou no produto (*product*), quando devem sê-lo nos resultados da aprendizagem (*learning outcome ou proficiency*) que a tarefa deve levar os alunos a demonstrarem – nas competências que se aprendem ou desenvolvem ao fazer a tarefa;
2. Erradamente, há os que estão relacionados com a identificação/contagem de tópicos formais obrigatórios para a tarefa, quando se devem reportar à(s) competência(s);
3. Erradamente, há também os que aparecem associados a uma escala de classificação (qualitativa ou quantitativa), quando devem está-lo a descrições.

Em Paço de Sousa, a reflexão foi realizada, neste início de percurso, com a equipa restrita, constituída, essencialmente, pelos coordenadores de disciplina/área disciplinar e de ciclo, que depois envolveram os pares. Voltando a dar a palavra à Professora Cecília,

*Agora como em todas as casas... depois de pronto, vamos notando falhas, mas só se consegue ver as falhas quando se põe em uso. (...) fizemos nascer algo verdadeiramente NOSSO.*

Estão agora a ser estudadas as representações dos docentes sobre este processo; elas permitir-nos-ão identificar fragilidades que o estudo, o acompanhamento e a formação trabalharão, porque a mudança implica tempo.

## **Conclusão**

São estas, em síntese, algumas das questões emergentes que foi necessário debater e estudar, para ser possível construir o *Referencial de Avaliação* deste Agrupamento TEIP, que aceitou colocar-se *sobre os ombros de gigantes*, ou seja que aceitou o desafio de ver mais longe a partir do que já fazia e que, em prol da melhoria das aprendizagens, aprende

a construir caminhos de possibilidade, em que ao *possível* não pede o que já faz, mas sim o que lhe falta fazer, como em entrevista disse a Diretora, Dr.<sup>a</sup> Irene Rocha:

*Foi a humildade com que, como Agrupamento, reconhecemos que, face ao conhecimento, somos “anões” e, sem preconceitos, e com honestidade, estamos abertos a trabalhar e a fazer caminho, dispostos a questionarmos «porquê assim? por que não de outra maneira?...», sem nunca abdicarmos das nossas convicções, dos princípios que norteiam a missão e a visão do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, que permitiu elaborar, consensualizar e implementar este Referencial de Avaliação. Do grupo inicialmente restrito, a reflexão alargou-se, sucessivamente, dando voz a todos os professores, decisores, que participaram nas diferentes versões do documento, porque dele se vão apropriando e tornando autores.*

Integrando a explicitação de uma política de avaliação e de uma política de classificação, que dão a educadores, alunos e famílias informações de que precisam e desejam, a elaboração do *Referencial de Avaliação* de Paço de Sousa exigiu que, com Dylan Wiliam, Susan Brookhart, Tom Guskey e Jay McTighe (Brookhart *et al*, 2020) e também com Brookhart (2020), alertasse também a equipa envolvida nesta reflexão para um conjunto de princípios de qualquer sistema de classificação, assumindo que ele deve fazer parte de um sistema funcional e equilibrado de avaliação.

E é assim que este texto termina com a identificação de onze pontos obrigatórios de passagem deste referencial (e também dos outros dois que integram a investigação que está em curso e cuja construção, implementação e monitorização acompanhei) e já aflorados em texto anterior (Braga, 2021):

- A avaliação é orientada para as aprendizagens, assente em *feedback* qualitativo.
- O uso de rubricas de avaliação é privilegiado, na avaliação formativa (para a aprendizagem) e na avaliação sumativa (da aprendizagem).
- Os alunos praticam tanto quanto necessitam e têm oportunidade de reformular e melhorar os trabalhos e também de os partilhar.
- As tarefas de avaliação de desempenho exigem pensamento complexo: reflexão, planeamento e aplicação de conhecimentos ou demonstração de competências.

- As tarefas de avaliação estão alinhadas com os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem.
- A recolha de evidências de avaliação sumativa orientadas para a classificação apenas é feita quando os alunos atingem o nível de desempenho.
- Os critérios de avaliação indicam a realização de objetivos de aprendizagem, são compreendidos pelos alunos e são úteis para a sua autorregulação.
- O propósito e o significado das notas é claro para todos os *stakeholders*.
- Os dados de avaliação sumativa orientados para a classificação:
  - são recolhidos de formas diversificadas;
  - refletem os objetivos de aprendizagem;
  - refletem evidências de um *continuum* de aprendizagem;
  - são baseadas em critérios e níveis de desempenho alinhadas com *standards*;
  - instituem-se como oportunidades de aprendizagem;
  - são recolhidos somente depois de os alunos praticarem e receberem *feedback*;
  - são baseados nas múltiplas dimensões de aprendizagem.
- As notas obtidas nos diferentes registos de recolha de dados são comunicadas de forma clara e frequente às partes interessadas.
- As notas finais de período são baseadas em evidências recolhidas ao longo do tempo em avaliação.

## Referências Bibliográficas

Braga, F. (2021). Reinventar afetos e pedagogias... vidas. In José Matias Alves & Ilídia Cabral (Orgs). *NO REGRESSO À ESCOLA – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*, pp. 103 a 107. Porto: UCP - Faculdade de Educação e Psicologia.  
[https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/%20EBOOK\\_marr%C3%A7o%2021\\_VF.pdf](https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/%20EBOOK_marr%C3%A7o%2021_VF.pdf)

Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart, S. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3:22. doi: 10.3389/educ.2018.00022.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2018.00022/full>

Brookhart, S. (2020). *What Grading and Assessment Practices Could Schools Use in the Year Ahead?*. Los Angeles: Center on Education Policy, Equity and Governance.  
[https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2020-08/pb\\_brookhart\\_sept20.pdf](https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2020-08/pb_brookhart_sept20.pdf).

Brookhart, S. & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67:3, 343-368. [BrookhartChen2015rubric.pdf](#)

Brookhart, S. M., and Nitko, A. J. (2019). *Educational Assessment of Students*. Boston, MA: Pearson.

Brookhart, S. et al (2020). *Grading in a Comprehensive and Balanced Assessment System*. 3rd annual Formative Assessment National Conference. [Brookhart et al \(2020\).pdf](#)

Fernandes, D. et al (2020). *Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto Maia (2019-2020)*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação Eds.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio\\_projeto\\_maia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio_projeto_maia.pdf)

Fusaro, M. (2008). *What is Teaching for Understanding?*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/08/05/what-teaching-understanding>

Johns, N. (2017). *Making, Innovating, Learning: Lessons from Harvard's Project Zero Conference*. Harvard Graduate School of Education's.  
<http://vala.asn.au/2017conference/docs/C4-Lessons-from-Harvards-Project-Zero-conference.pdf>

OCDE (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*.

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

Perkins, D. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York: Free Press.

Ron, R. (1999). *Generative Topics: Building a Curriculum around Big Ideas*. [https://www.nctm.org/Publications/teaching-children-mathematics/1999/Vol5/Issue8/Generative-Topics\\_-Building-a-Curriculum-around-Big-Ideas/](https://www.nctm.org/Publications/teaching-children-mathematics/1999/Vol5/Issue8/Generative-Topics_-Building-a-Curriculum-around-Big-Ideas/).

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M.C. e Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).

Webb, N. (2007). Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 7–25. Lawrence Erlbaum Associat, In, [https://www.researchgate.net/publication/228362553\\_Issues\\_Related\\_to\\_Judging\\_the\\_Alignment\\_of\\_Curriculum\\_Standards\\_and\\_Assessments](https://www.researchgate.net/publication/228362553_Issues_Related_to_Judging_the_Alignment_of_Curriculum_Standards_and_Assessments)

## «HISTÓRIAS DA AJUDARIS»

### Um Projeto Solidário de Empreendedorismo e Inovação Social

Maria Teresa da Silva Freitas Tavares<sup>1</sup>

#### Introdução

A AJUDARIS é uma associação particular de carácter social e humanitária de âmbito nacional, sem fins lucrativos, que luta diariamente contra a fome, pobreza e a exclusão social.

Foi fundada em Julho de 2008 e considerada de Utilidade Pública desde Outubro do mesmo ano. A AJUDARIS figura assim como uma IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social.

Foi fundada por um grupo de voluntários que, pontualmente, faziam Intervenção Social, no terreno, junto de populações mais carenciadas do Grande Porto. Perante os constantes apelos da comunidade apoiada, surgiu a necessidade de criar respostas mais regulares, organizadas e eficientes que visam o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.» – pode ler-se no *website* de apresentação da instituição, criadora do meritório projeto «Histórias da Ajudaris», que é alvo deste artigo por se apresentar como um projeto de elevado valor educativo em todas as áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017, 11), nomeadamente, nas Linguagens e Textos; na Informação e Comunicação; no Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; no Raciocínio e Resolução de Problemas; no Saber Científico, Técnico e Tecnológico, no

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Pinheiro – Escola Básica e Secundária de Pinheiro. Departamento Curricular de Línguas. Penafiel - Portugal. [teresa.tavares@ebspinheiro.net](mailto:teresa.tavares@ebspinheiro.net)

Relacionamento Interpessoal; no Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; no Bem-Estar, Saúde e Ambiente; na Sensibilidade Estética e Artística e na Consciência e Domínio do Corpo, com particular enfoque na comunicação oral e escrita, na pesquisa e seleção de informação, na mobilização de saberes adquiridos e aquisição de novos saberes, cujo pano de fundo é o exercício consciente de uma cidadania ativa e de voluntariado; acrescentando-lhe, por isso, valor social, o qual advém não só da simples participação ativa no projeto, mas também das situações de trabalho colaborativo que são geradas e do envolvimento de toda a Comunidade Educativa que promove, pela forma como este projeto tem sido implementado e dinamizado, anualmente, no âmbito do Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de Pinheiro.

Ora, tratando-se de um projeto de intervenção social, com objetivos profundamente humanitários, as experiências de participação têm proporcionado aos alunos momentos importantes de educação para os Valores que estão consagrados também no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ibid., 17) e no respeito pelos princípios da Educação Inclusiva (cf. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

As «Histórias da Ajudaris» é, pois, um projeto que, pelo seu valor e importância na formação integral de crianças e alunos, se encontra já integrado nas ações divulgadas no *website* do Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027, 2021), onde se pode ler: “O projeto Histórias da Ajudaris afigura-se como inovador, pioneiro e promotor do gosto pela escrita, leitura, arte e cidadania. Anualmente, sob a forma de um desafio criativo, a Ajudaris convida crianças e jovens do pré-escolar e dos 1.º e 2.º ciclos de escolas públicas e privadas de todo o país a participarem neste projeto, com a escrita de uma ou mais histórias. Todo este processo culmina com a edição anual de uma coletânea de livros temáticos. Este projeto promove a inclusão social através da leitura, da escrita e da arte e, por outro lado, através da venda solidária dos exemplares para a ajuda a famílias e crianças carenciadas. [...]”. Aí se refere ainda que se trata de um projeto que conta com o apoio do IPS (Instituto Politécnico de Setúbal), PNL2027 e RBE (Rede de Bibliotecas Escolares). Refira-se ainda que, já no ano letivo 2019/2020, este projeto recebera o apoio da CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais), do PNL2027 e da RBE.

Este projeto recebe, então, o apoio institucional do PNL2027, o que vem confirmar o seu valor e importância, já mencionados atrás, por se tratar de uma iniciativa que se destaca

“na promoção da leitura e da escrita” (PNL2027, 2020). O PNL2027 associa, pois, a sua chancela e os seus recursos a esta iniciativa da Ajudaris, colocando-se, “assim, ao serviço da melhoria das competências leitoras dos portugueses em projetos, concursos e publicações muito diversas.” (PNL2027 – Relatório de Atividades 2020, 58).

## **1. Contextualização do Projeto «Histórias da Ajudaris»**

Enquanto Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, tomei conhecimento do projeto «Histórias da Ajudaris» no ano letivo de 2016/2017, através da Coordenadora da Biblioteca Escolar da escola sede do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, agrupamento de escolas a que pertença, com quem coordeno, em parceria, este projeto, e que, na sequência da sua divulgação, feita durante uma reunião da Rede Concelhia de Bibliotecas Escolares de Penafiel, me propôs a nossa participação.

O projeto ia já na sua 9.<sup>a</sup> edição e apresentava-se como um “projeto de empreendedorismo e inovação social”, “Um projeto de e para as crianças... Criando Sorrisos Solidários!” – podia ler-se na capa do Regulamento desse ano. O desafio proposto era a criação de histórias originais, escritas de forma coletiva pelas crianças e para as crianças, sob a orientação dos seus educadores ou professores, subordinadas ao tema dado, A FAMÍLIA, que poderiam “assumir qualquer género literário (canção, poema, texto narrativo...)” (ibid., 2).

O Regulamento era preciso e orientador, e os objetivos apresentados, designadamente:

- “Despertar e fortalecer os hábitos de leitura e da escrita;”
- “Estimular a prática da cidadania e da solidariedade;”
- “Aproximar os contextos Escola – Família e Comunidade;”
- “Impulsionar a rede de voluntariado na comunidade” (ibidem);

– Encontravam-se perfeitamente contextualizados na ação educativa prevista no Projeto Educativo de Escola 2017-2021 (PEE 2017-2021) do Agrupamento de Escolas de Pinheiro (AEP), perfeitamente ajustada às Ações do Programa TEIP3 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), no âmbito do Plano de Melhoria (cf. artigo 3.º, do

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro), em particular na ação *Assessoria de Desenvolvimento*, ministrada por dois docentes de áreas disciplinares diferentes, um de Português e outro de História e Geografia de Portugal, em regime de codocência, a qual fora criada em 2015/2016 para a melhoria do ensino e da aprendizagem na área/problema da comunicação oral e escrita, onde se pretendiam promover situações de aprendizagem que favorecessem a Missão e a Visão que a escola apresentava no seu Projeto Educativo, nomeadamente, a de formar “cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador, numa Escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos.” (PEE – AEP – 2017-2021, 30).

O Projeto «Histórias da Ajudaris» oferecia-se-nos, assim, como uma oportunidade de trabalho estimulante e enriquecedor para os alunos, numa ótica da sua formação integral, desde o Saber-ser e Saber-estar ao Saber-saber e Saber-fazer; proporcionando também, simultaneamente, momentos importantes de trabalho colaborativo e de desenvolvimento profissional para os professores envolvidos.

### **1.1. Implementação e Desenvolvimento do Projeto «Histórias da Ajudaris»**

Este projeto tem sido, desde 2016/2017 até ao presente, uma realidade vivenciada por um número crescente de alunos/turmas do nosso AEP a cada ano que passa, que se envolvem de forma entusiástica na criação coletiva de pequenos contos ou poemas, sob a orientação dos seus professores. São histórias idealizadas pelos próprios alunos, de acordo com o tema proposto a cada ano, que originam momentos de partilha num clima de aprendizagem muito favorável: há uma tarefa bem definida a realizar, que é compreendida por todos; os objetivos a atingir são claros e exequíveis; a finalidade solidária é altamente motivadora e o desafio sob a forma de concurso é aliciante.

Os temas que têm sido lançados, um a cada ano, têm acompanhado as exigências e os desafios que se têm colocado à Escola, favorecendo a reflexão crítica e a escrita criativa sobre os problemas que têm afetado a Humanidade:

- Em 2016/2017, o tema A FAMÍLIA foi enquadrado no grave problema da Guerra na Síria e na forma como ela estava a afetar as famílias desse país, e apresentou-se-nos como uma oportunidade de preparação dos alunos para a inclusão na nossa escola de duas crianças sírias recém-chegadas, e de outros dois irmãos que viriam mais tarde, no ano seguinte. Este projeto de escrita levou, então, os alunos a quererem contar a história de uma família síria em fuga da guerra que assolava o seu país, na busca de um lugar seguro para recomeçar a sua vida. Mas como não se pode escrever sobre o que não se conhece, houve que, primeiramente, sob a orientação dos dois professores de *Assessoria de Desenvolvimento*, pesquisar informação sobre a História da Síria, a Antiga e a Contemporânea, não sem antes a localizar no mapa. Depois, fez-se o visionamento de dois vídeos, um com o testemunho de um adolescente, refugiado em Calais, e outro sobre o testemunho de dois jovens jornalistas sírios que permaneciam na Síria. Entretanto, deu-se início à planificação do conto, registando tópicos para os diferentes momentos da história; escolheu-se a cidade da Síria onde habitariam as personagens criadas, deram-se-lhes nomes árabes, previamente pesquisados na internet, e traçou-se um percurso de fuga até ao porto de mar. A trama estava lançada. Era chegado o momento de iniciar a textualização a partir dos tópicos planificados, onde a necessidade de progressão temática e de manutenção de coerência e coesão interna se revelaram um desafio para os alunos, obrigando-os ao uso de marcadores e conectores discursivos, para conseguir manter um fio condutor da história que os conduzisse ao final que pretendiam. O texto narrativo foi produzido e deu-se, de seguida, início à sua revisão textual, o que obrigou à reformulação de alguns aspetos relacionados com a verosimilhança e com o cumprimento do número limite de caracteres imposto pelo regulamento do concurso. Chegou-se então ao texto final, que foi reescrito, ficando pronto para ser transcrito para suporte digital e ser, de seguida, enviado a concurso com o título *Samir e a Família*. Este conto criado por alunos de 5.º ano de escolaridade foi selecionado e figura nos livros «Histórias da Ajudaris'17» (Volume I).

- Em 2017/2018, o tema NATUREZA inspirou os alunos de 6.º ano de escolaridade a escreverem uma fábula – “no mundo desta história, os animais falam como os humanos” («Histórias da Ajudaris», Vol.1, 2018, 136) –, abordando problemas relacionados com a floresta, e selecionando o da desflorestação; cuja história narraram sob o ponto de vista dos animais que a habitavam, evidenciando grande preocupação sobre a necessidade de

preservação desse ecossistema. O título do conto foi *A União faz a Força* e foi selecionado para figurar nos livros «Histórias da Ajudaris' 18» (Volume I).

- Em 2018/2019, na sequência das alterações introduzidas à organização curricular, à própria Organização Escola e às suas práticas, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a ação TEIP3, *Assessoria de Desenvolvimento*, terminou. Contudo, o projeto continuou a ser implementado e desenvolvido, devido à sua relevância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas no âmbito da disciplina de Português. Portanto, já não em regime de codocência entre dois professores, mas mantendo a articulação com outras áreas do saber, ora em modo de inter ora de transdisciplinaridade. O tema desse ano foi OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, dos quais os alunos de 5.º ano de escolaridade escolheram o Objetivo 14: Proteger a Vida Marinha. Sobre ele criaram uma história em que duas crianças, que brincavam na praia, se aperceberam de um golfinho em apuros, devido aos lixos que havia no mar, que o estavam a impedir de nadar; e alertaram disso o nadador-salvador que, com a ajuda de um outro nadador-salvador, conseguiu salvar o animal, libertando-o dos sacos de plásticos e dos fios que lhe prendiam a barbatana caudal. A história foi enviada a concurso sob o título *Golfinho* e foi selecionada para figurar nos livros «Histórias da Ajudaris' 19» (Volume I).

Outros alunos de 6.º ano de escolaridade, sob a orientação de outra professora, optaram pelo Objetivo 6: Água Potável e Saneamento e produziram o texto *O meu Segredo*, em que o Rio Douro conta um segredo sobre as suas minas de ouro ao narrador. Este trabalho figura também nos livros «Histórias da Ajudaris' 19» (Volume I).

- Em 2019/2020, o tema ANIMAIS fez os alunos de 6.º ano de escolaridade refletirem sobre os problemas relacionados com o aquecimento global e as consequências graves para o Planeta Terra e para a Humanidade, também ela parte intrínseca da Natureza. Ora, o ano de 2019, tragicamente marcado pelos fogos que devastaram a Floresta Amazónica, foi o ponto de partida para a produção da sua história. Orientados pela professora de Português, foram então levados a refletir sobre outros animais em risco, noutras partes do Planeta Terra, e foi gratificante verificar o quão atentos eles estavam aos problemas dos animais e o quanto sabiam: uns, sobre certos animais e outros, sobre outros. Desta vez, decidiram escrever um poema e, como os animais selecionados eram vários, os alunos foram organizados em pequenos grupos de trabalho, sendo distribuído um animal diferente a cada um dos grupos. Entretanto, foi feita uma pesquisa coletiva de informação

na internet para recolha e seleção de informação sobre os animais escolhidos, que abrangeram animais terrestres, aquáticos e aéreos. O tipo de estrofe escolhida foi a quadra e a rima também esteve presente, embora variada: ora cruzada ora emparelhada, mas com alguns versos brancos. A medida do verso não foi um requisito imposto, atendendo à idade dos alunos e à dificuldade de aplicação da métrica do verso. No entanto, a composição poética teria de apresentar ritmo, musicalidade e alguma poeticidade. No final, cada grupo de trabalho apresentou a quadra produzida e, em grande grupo, com a colaboração da professora, procedeu-se à revisão textual, burilando alguns versos, de modo a conferir-lhes as características acordadas. Depois, sob sugestão da Coordenadora da Biblioteca Escolar, conseguiu-se aprimorar a forma ao intercalar, de três em três estrofes, um monóstico, cada um com um apelo ao leitor sobre a urgência da situação, em jeito de crescendo, os quais foram retomados na produção da quadra final. O poema teve o título *Animais em Risco* e foi publicado nos livros «Histórias da Ajudaris'20» (Volume II).

- Em 2020/2021, apesar dos constrangimentos à ação educativa e à interação dentro da sala de aula, decorrentes da situação pandémica em que temos vivido desde o ano passado, onde, várias vezes, ao longo do 1.º período letivo deste ano de 2020/2021, o regime de ensino se transformou em ensino híbrido, *i.e.* algumas crianças encontravam-se em isolamento profilático, ou outro, mas assistiam à aula presencial através de videoconferência; e, não obstante no início do 2.º período, se ter efetuado um novo encerramento das escolas, seguido de uma alteração ao calendário escolar, com a posterior retoma das aulas em regime de Ensino à Distância (E@D), não se desistiu da implementação e desenvolvimento do projeto. O Agrupamento de Escolas tinha sido inscrito no projeto; fora dado início ao processo de reflexão sobre o género literário que os meus alunos de 6.º ano queriam eleger, o qual recaíra sobre um texto narrativo; tinha sido escolhido um subtema que se enquadrasse no tema SE EU FOSSE..., proposto pela Ajudaris, e os alunos continuavam, do outro lado do ecrã, a contar com a sua professora. Houve então necessidade de ajustar a modalidade de trabalho e a estratégia. Assim, alterando as opções iniciais de criar uma história que retratasse o problema do racismo, enquadrada no Domínio dos Direitos Humanos, constante do programa a desenvolver na disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*, partiu-se de um texto motivacional, ilustrado com uma imagem apelativa, colocado num *Google Doc*, na plataforma *Google Classroom*, onde se davam as seguintes orientações de trabalho:

*Como sabes, o Mundo vive momentos difíceis e está cheio de problemas para serem resolvidos...*

*Usa a tua imaginação e surpreende-me, revelando-me em algumas palavras como resolverias um deles, de modo a tornar o Mundo Melhor.*

Muitos dos pequenos enunciados foram realmente surpreendentes. Todos os trabalhos foram lidos e obtiveram o necessário *feedback* sobre alguns aspetos em que havia necessidade de serem melhorados. Depois, de entre a diversidade obtida, conseguiu-se organizar o texto coletivo, de forma a conferir-lhes coerência e coesão interna. No final, foi apenas necessário elaborar a introdução para o texto obtido a partir dos contributos de cada aluno e dar-lhe um fecho congruente. O trabalho foi, depois, enviado a concurso, e os resultados serão divulgados no final do ano letivo. Entretanto, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, juntamente com as suas professoras, abraçaram também o projeto, aproveitando o alargamento do prazo para envio das histórias e o regresso às aulas presenciais.

Deste modo, tem sido possível continuar a abrir caminhos inovadores no âmbito das práticas pedagógicas, com vista a promover a eficácia ao nível da comunicação oral e escrita, fortalecendo e enriquecendo as aprendizagens dos alunos e melhorando a qualidade do seu sucesso, num ambiente de ensino e aprendizagem, onde a articulação entre diferentes áreas do saber, naturalmente convocadas para dar resposta a cada projeto em desenvolvimento, num movimento de inter e transdisciplinaridade, tem sido uma realidade muito gratificante, inclusive pelo reconhecimento efetivo do trabalho realizado, o que tem sido atestado pelos resultados conseguidos, evidenciados pelo facto de terem vindo a ser selecionados, todos os anos, um ou dois dos trabalhos apresentados a concurso, e que são editados na edição anual dos livros «Histórias da Ajudaris», os quais contam ainda com o importante trabalho de Ilustradores profissionais que, num gesto solidário, se juntam à causa da Ajudaris na ajuda aos mais carenciados, oferecendo, graciosamente, o seu trabalho de ilustração para cada uma das histórias que figura na coletânea anual dos trabalhos vencedores, que, depois, são distribuídos por diversos volumes, com base numa organização por Distrito do território nacional.

## 2. Esquemas Descritivos da Operacionalização do Projeto

Seguem-se duas apresentações gráficas, legendadas como *Inter e Transdisciplinaridade; Competências de Comunicação; Formação Holística (Fig. 1)* e *O Projeto na Aula de Português e Fases de Desenvolvimento (Fig. 2)*, de forma a proporcionar uma visualização imediata do modo como o Projeto «Histórias da Ajudaris» tem sido operacionalizado nesses dois níveis da ação educativa.

### CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA ORIGINAL SOBRE UM TEMA DADO

Saberes de outras áreas do conhecimento em abordagem simultânea:

- História e Geografia – problemas e conflitos da atualidade
- Ciências Naturais – Animais; Ambiente; Ecossistemas
- Cidadania e Desenvolvimento – Direitos Humanos; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Empreendedorismo; Bem-estar Animal; Voluntariado
- Português – Leitura / Escrita e Modo do Oral – transdisciplinaridade através da mobilização de saberes adquiridos e da pesquisa de informação

O Trabalho de Equipa tem contribuído para um cruzamento de saberes plurais e favorecido a:

### FORMAÇÃO HOLÍSTICA

- Português – Língua e Comunicação
  - Escrita Criativa
- História e Geografia – Conhecimento da História do Mundo
  - Ciências Naturais – Animais
    - Vida Marinha
    - Mar
    - Rio
    - Savana
    - Floresta
- Cidadania e Desenvolvimento – Os Direitos Humanos / Os Direitos da Criança
  - Ambiente sustentável
  - Relacionamento interpessoal
  - Solidariedade
  - Voluntariado

**Figura 1.** *Inter e Transdisciplinaridade; Competências de Comunicação; Formação Holística.*

METODOLOGIAS DE TRABALHO: Trabalho Coletivo, numa abordagem multidisciplinar; Trabalho de Pesquisa  
DESENVOLVIMENTO DE TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO – TEXTO CRIATIVO – Texto narrativo; Poema, ...  
E, como um texto não se cria do vazio...

1. TEMA dado pela Ajudaris / SUBTEMA / TÍTULO à escolha dos participantes

2. SELEÇÃO DO GÊNERO LITERÁRIO:

a) - TEXTO NARRATIVO: Categorias da narrativa

. Tempo  
. Espaço  
. Personagens  
. Narrador  
. Ação

- Estrutura:

. Introdução  
. Progressão temática  
. Climax  
. Conclusão

→ Coerência

→ Coesão interna

- Marcadores/Conectores discursivos

b) - TEXTO POÉTICO: regras de versificação e poeticidade

- Regularidade métrica
- Qualidade poética

3. OBSERVÂNCIA DAS FASES DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO:

. Planificação  
. Textualização  
. Revisão  
. Reescrita

4. CONFIGURAÇÃO DO TEXTO de acordo com as normas do Concurso «Histórias da Ajudaris» (fonte, n.º de caracteres, margens e espaçamento)

5. ENVIO A CONCURSO dentro do prazo estipulado, via correio eletrónico

6. Redação do testemunho dos alunos, a partilhar, posteriormente, com a Ajudaris

7. Partilha de Práticas pela professora coordenadora no terreno, através de formulário eletrónico da Ajudaris

*Figura 2. O Projeto na Aula de Português e Fases de Desenvolvimento.*

### 3. Lançamento dos Livros «Histórias da Ajudaris» no AEP

A Festa de Lançamento dos Livros «Histórias da Ajudaris» que, anualmente, se realiza no primeiro período do ano letivo subsequente a cada concurso, tem sido o momento por excelência de divulgação do projeto junto de toda a Comunidade Educativa, que tem contado com a presença do Senhor Vereador da Educação da Câmara Municipal de Penafiel, Dr. Rodrigo Lopes; da Diretora da Ajudaris, Dra. Rosa Mendes, ou de uma sua Representante; da Ilustradora Solidária; da Bibliotecária da Biblioteca Municipal de Penafiel, Dra. Maria Adelaide Galhardo; de Pais e Encarregados de Educação e dos seus legítimos Representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação, que comparecem para tomar parte no evento que é sempre apoiado pela Senhora Diretora do AEP, Dra. Maria Luísa Coelho, e pela Presidente do Conselho Geral do AEP, Dra. Filomena Pereira Rodrigues, também presentes. Aí, a história vencedora é apresentada pelos seus autores, envolvendo, além destes, outros alunos, quer através da oferta de escola, *Expressão Dramática*, dramatizando o conto após a abertura musical da sessão

pela Tuna Escolar de Pinheiro, quer ainda alunos de outras turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A preparação da festa envolve ainda alunos dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, nomeadamente, os do Curso Profissional Técnico de Comércio que, sob a orientação da respetiva Diretora de Turma, se encarregam da receção e encaminhamento dos convidados e de outros aspetos logísticos, e os do Curso Profissional – Técnico de Restauração/Restaurante-Bar que, sob a orientação do seu Formador, servem um *Coffee Break* no final da sessão de apresentação da história, quando convidados e demais interessados se deslocam à Biblioteca Escolar para adquirir os livros que aí são colocados à venda, e que aí permanecem durante grande parte do ano letivo, em regime de venda à consignação, os quais vão sendo adquiridos pelos interessados neles e na causa que eles servem.

Da preparação da festa, faz parte também a sua divulgação, não só através do *website* do AEP e do envio de convites por *e-mail* institucional, mas também através dos Meios de Comunicação Social locais, que têm sido nossos parceiros na divulgação do Projeto e das causas que ele persegue, pois é habitual termos a presença de um repórter do jornal *online* local, “Verdadeiro Olhar” (2017 e 2018), que faz a cobertura do evento que depois publica no seu *website*.

Também importante na divulgação dos livros «Histórias da Ajudaris» foi a entrevista que dei ao Programa “Mosaico – Magazine Cultural”, da Rádio Clube de Penafiel (2017), a convite da Dra. Maria Adelaide Galhardo, responsável por esse programa e também Bibliotecária da Biblioteca Municipal de Penafiel, convite extensível a um representante dos alunos autores da história do AEP vencedora, o qual me acompanhou.

Mais recentemente, a convite da Instituição Ajudaris, em particular da sua Diretora, Dra. Rosa Mendes, tive o grato prazer de participar como oradora, na qualidade de Professora Solidária e de Formadora registada no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, de Braga, desde 2011, para as áreas: Didáticas Específicas (Português / Língua Portuguesa) e Sensibilização à Educação Especial, no Painel 1 – “*Histórias da Ajudaris – Empreendedorismo e Inovação Social*”, do VII Colóquio Internacional “Ler e Ser” – Educação onde cada um(a) Conta, realizado na Biblioteca Almeida Garrett, no Porto, em 18 e 19 de outubro de 2019. O convite foi extensível a um representante dos alunos,

apelidados no projeto de “pequenos autores”, o qual me acompanhou no painel, juntamente com uma das Ilustradoras Solidárias, Sylvia Vivanco, de nacionalidade espanhola. Aí, cada um, sob a sua perspetiva, ora pessoal ora profissional, deu testemunho, a todos os presentes, da sua experiência de participação ativa no projeto. De todas as intervenções ficaram bem patentes o valor e a importância das «Histórias da Ajudaris», enquanto projeto de empreendedorismo e inovação social, que serve a Educação, dá resposta a problemas sociais e cria valor social.

### Referências Bibliográficas

- Projeto Educativo de Escola* (2017-2021). Agrupamento Escolas Pinheiro, p. 30.
- Ajudaris. *Quem Somos*. Instituição Particular de Solidariedade Social. In, <https://www.ajударis.org/site/home/ajударis/>, consultado a 13/05/2021.
- Ajudaris. Regulamento «Histórias da Ajudaris’17», pp.1-2.. In, <http://www.ajударis.org/site/wp-content/uploads/2016/11/AJUDARIS-Regulamento.2017.pdf>, consultado a 15/05/2021.
- Ajudaris. Regulamento «Histórias da Ajudaris’19», In, <https://pt.slideshare.net/risoletamontez/regulamento-2019-ajударis> (cit. por *slideshare*), Consultado a 15/05/2021.
- Ajudaris. VII Colóquio Internacional “Ler e Ser”: Educação onde cada um(a) conta (2019). In, <https://www.ajударis.org/site/vii-coloquio-internacional-ler-e-ser-educacao-onde-cadaa-conta/>, consultado a 15/05/2021.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. In *Diário da República*, 1.ª série — N.º 176) – Estabelece os princípios e as normas que garantem a Educação Inclusiva. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho. In *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Despacho normativo n.º 20/2012, de 03 de outubro. In *Diário da República*, 2.ª série — N.º 192.

Ler+ Plano Nacional de Leitura 2027. *Apoios*. In, <https://pnl2027.gov.pt/np4/ajударis.html>, consultado a 06/05/2021.

Ler+ Plano Nacional de Leitura 2027. *Apoios*. In, <https://pnl2027.gov.pt/np4/ajударis2021.html>, consultado a 06/05/2021.

Ler+ Plano Nacional de Leitura 2027. Relatório de Atividades 2020, p. 58. In, [https://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/PNL2027.Relat\\_rioAtividades.2020\\_\\_4\\_.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/PNL2027.Relat_rioAtividades.2020__4_.pdf), Consultado a 07/05/2021.

Martins, G. d'O. et al., (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso (Ed.), pp. 11 e 17.

*Menino que fugiu sozinho da Síria conta em desenhos sua viagem até a França*. In, <https://www.bbc.com/portuguese/av-embeds/internacional-36380553>, consultado a 14/05/2021.

*Rádio Clube de Penafiel. Mosaico – Magazine Cultural*. In, [http://ebspinheiro.net/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1227:entrevista-ao-magazine-cultural-mosaico-da-radio-clube-de-penafiel&catid=14:departamento-de-linguas&Itemid=100060](http://ebspinheiro.net/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=1227:entrevista-ao-magazine-cultural-mosaico-da-radio-clube-de-penafiel&catid=14:departamento-de-linguas&Itemid=100060), consultado a 15/05/2021.

Verdadeiro Olhar. In, <https://verdadeiroolhar.pt/2017/11/15/penafiel-conto-dos-alunos-da-escola-basica-secundaria-pinheiro-integra-livro-solidario/>, consultado a 15/05/2021.

Verdadeiro Olhar. In, <https://verdadeiroolhar.pt/2018/11/14/conto-integra-historias-da-ajударis-18-apresentado-no-agrupamento-escolas-pinheiro/>, consultado a 15/05/2021.

What's life like under Islamic State in Raqqa? BBC Trending. In, <https://www.youtube.com/watch?v=ryWBC6MUdIE>, consultado a 14/05/2021.

## **FLEXIBILIDADE 2.0**

### **Plano de Inovação Pedagógica**

Jorge Gonçalves<sup>1</sup>

#### **Introdução**

Neste texto, apresentamos o Plano de Inovação Pedagógica implementado no Agrupamento de Escolas Guerra Junqueiro, em Freixo de Espada à Cinta. Para tal, fez-se a caracterização dos alunos, do processo para a concretização do Plano, a descrição da matriz curricular, das atividades desenvolvidas e da avaliação.

No contexto sócio académico atual, a escola deve procurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades para aprender e as mesmas condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada um, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória, cumprindo-se, assim, o proposto no artigo 5º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

No entanto, para se poder cumprir plenamente este objetivo é necessário encontrar formas inovadoras e distintas que se afastam da matriz base definida para a globalidade dos alunos, indo ao encontro da individualidade idiossincrática de cada discente, atendendo aos seus anseios, expectativas, motivações e competências.

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas Guerra Junqueiro, Freixo de Espada à Cinta – Portugal.  
jorgegoncalves@freixoescpinta.pt

Assim, foi atendendo a estes aspetos que no Agrupamento de Escolas Guerra Junqueiro foi gizado um plano de inovação pedagógica para o ano letivo 2020/2021, com base no artigo 7º da Portaria nº 181/2019, que neste texto apresentaremos.

Por uma questão de clareza e organização, começaremos por fazer uma breve descrição dos alunos e do processo de conceção do Plano. Em seguida descreveremos a matriz curricular; seguidamente, as ações / atividades desenvolvidas e, por fim, a forma como foi feita a avaliação e os resultados finais.

## **1. Plano de Inovação Pedagógica**

O grupo para quem foi pensado o Plano de Inovação Pedagógica era constituído por treze alunos com idades acima do esperado para o nível de ensino<sup>2</sup> em que se encontravam (quatro deles completavam os dezoito anos em 2020), havendo discentes com elevado número de retenções ao longo do seu percurso escolar (entre duas e quatro) e em notório risco de abandono escolar. Concomitantemente, estes alunos apresentavam um elevado desinteresse e falta de motivação para o trabalho académico, bem como dificuldades de cumprimento de regras e baixas expectativas relativamente ao futuro, aspetos com impacto no processo de ensino-aprendizagem e nos resultados escolares. Acresce que, de acordo com a avaliação do Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, estes alunos, *grosso modo*, apresentavam dificuldades académicas e cognitivas, revelando mais potencialidades em atividades de cariz prático e da vida diária, facto corroborado pelos próprios alunos que, quando desafiados a dar contributos para a elaboração do Plano que agora apresentamos, manifestaram interesse em dar continuidade a uma oferta diferenciada<sup>3</sup> do ensino regular, uma oferta construída em função das suas necessidades, interesses e potencialidades.

Para a preparação deste plano, além dos alunos como referido, foram também auscultados os encarregados de educação, em reunião convocada para o efeito, assim como os docentes que integravam o conselho de turma do ano letivo 2019/2020, bem como o

---

<sup>2</sup> Tratava-se de alunos que frequentariam o nono ano de escolaridade.

<sup>3</sup> Este grupo de aluno integrou no ano letivo 2018/2019 uma turma com Percurso Curricular Alternativo e no ano letivo 2019/2020 esteve abrangido por um Plano de Inovação, plano esse que sortiu o efeito desejado, tendo-se verificado melhorias em termos de assiduidade e de aproveitamento e uma redução em termos de situações de comportamentos disruptivos.

Serviço de Psicologia e Orientação e a EMAEI, tendo-se concluído da pertinência e urgência em implementar um plano diferenciado para estes alunos, pois considerou-se que, indo ao encontro das suas expectativas, motivações e competências, seria vantajoso para eles e promotor do seu sucesso.

No momento de conceção do Plano os objetivos centrais delineados foram a promoção do sucesso educativo e a qualidade das aprendizagens, a promoção da aquisição de competências sociais e pessoais, e a preparação para a transição para a vida ativa. Este objetivos subdividiem-se em objetivos específicos que passavam pela promoção do sucesso escolar e pela intervenção no abandono precoce, acionando metodologias e respostas orientadas para a integração socioeducativa, a igualdade de oportunidades nos processos de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos; a melhoria do aproveitamento em áreas curriculares específicas; a redução da indisciplina e dos comportamentos disruptivos; a promoção de uma aprendizagem mais motivadora e autónoma; o desenvolvimento do espírito empreendedor, dinamizando competências de criatividade, espírito crítico, capacidade de tomada de decisões e autonomia; e reforço do trabalho colaborativo nas abordagens à promoção do sucesso escolar e criação de condições para a inovação pedagógica.

Para poder alcançar estes objetivos foi delineada uma matriz específica bem como uma panóplia de ações / atividades.

## **2. Matriz curricular**

A matriz curricular proposta, que partiu da adaptação da matriz curricular definida no Anexo III do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, atendeu à realidade concreta destes discentes, traduzindo-se na criação de cinco novas disciplinas que agrupam, de forma integrada, diferentes áreas disciplinares e que, atendendo às sugestões dos envolvidos, foram ao encontro dos interesses demonstrados pelos alunos e que tinham em conta as características do meio em que estão inseridos.

As novas disciplinas propostas permitiam a realização de um trabalho articulado e complementar, abrindo a possibilidade de abordar os conteúdos de cada área do saber de forma integrada, sempre em associação a situações e problemas concretos e presentes do

quotidiano e do meio sociocultural e geográfico dos alunos, bem como promover a organização e desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio, bem como a realização de projetos intra ou extraescolares. A organização proposta tinha ainda como escopo promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores e atendendo ao bem comum.

Assim, a matriz curricular era constituída por dez disciplinas: cinco coincidentes com a matriz curricular definida no referido Anexo III<sup>4</sup>, e cinco criadas de raiz. Estas eram Língua e Contexto, Agroestudo, Arte e(m) Movimento, AtivaMente e Oficina. Na primeira, Língua e Contexto, pretendia-se dotar os alunos de ferramentas que lhes permitissem, mais facilmente, compreender a realidade hodierna e, simultaneamente, antecipar a acompanhar as mudanças sociopolíticas e culturais do mundo em transformação acelerada. Eram objetivos desta disciplina desenvolver a capacidade de análise dos contextos político, económicos, sociais e culturais; analisar a sociedade sob diferentes perspetivas; promover a aceitação da diferença, numa lógica de tolerância intercultural; e reconhecer a importância das formas de comunicação nas relações interpessoais. Em termos de conteúdos temáticos, propunha-se abordar aspetos relacionados com a organização política e a participação democrática; o surgimento e funcionamento das instituições europeias; a(s) culturas(s) europeia(s); construção da identidade cultural; interculturalidade; meios de comunicação de massa; a globalização.

Já a disciplina de Agroestudo, atendendo ao contexto em que a escola se insere, tinha como objetivo central desenvolver competências na área da agricultura, contemplando-se novas formas de conceber esta atividade, mais técnicas e rentáveis, mas ao mesmo tempo mais sustentáveis e amigas do ambiente. Nesta disciplina trabalharam-se, de forma interdisciplinar, as aprendizagens essenciais das disciplinas de Ciências Naturais, Físico-Química e Geografia.

Em terceiro lugar, com Arte e(m) movimento, que integrava as disciplinas de educação visual e música, pretendia-se trabalhar as competências e interesses dos discentes em termos das expressões plásticas e da música, explorando e ampliando as suas aptidões

---

<sup>4</sup> Português; Matemática; Língua Estrangeira I – Inglês; Educação Física; e Cidadania e Desenvolvimento.

nestas áreas. Assim, desenvolveram-se trabalhos no âmbito da pintura e escultura, e da música e artes cénicas. Para a implementação dos projetos de arte urbana contou-se com a colaboração dos parceiros, nomeadamente da Câmara Municipal e Junta de Freguesia local.

Sendo o desporto uma das áreas que mais atrai os alunos que compunham este grupo, com a disciplina de AtivaMente pretendia-se, por um lado, o aperfeiçoamento da prática desportiva e de hábito de vida saudáveis, por outro, promover as competências de interação social e organizacional dos discentes, mediante a organização de atividades desportivas e de promoção de hábitos de vida saudável dirigidas a toda a comunidade educativa. Contou-se, para a dinamização das atividades, com a colaboração dos parceiros do Agrupamento, nomeadamente as IPSS, o Centro de Saúde local, a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia local. Tendo em conta os objetivos propostos para esta área, as disciplinas que a integraram foram Ciências Naturais e Educação Física.

Por fim, a disciplina de Oficina constituiu-se como o polo aglutinador de todo o trabalho da turma. Era o momento de planificação e paralelamente de monitorização e avaliação das atividades e do trabalho realizado, quer em termos de produto final, quer em termos de processo, numa dinâmica de monitorização e avaliação contínua e formativa, permitindo assim desenvolver as competências do Perfil do Aluno relacionadas com a capacidade de trabalhar em grupo, de organização e de autonomia. Nesta disciplina eram objetivos centrais desenvolver competências pessoais e sociais; competências de organização, de autonomia e de participação ativa em projetos; e promover a capacidade autoavaliativa. Propunha-se, indo ao encontro dos objetivos da disciplina, a abordagem de conceitos relacionados com estilos de liderança; coordenação de equipas; planificação e avaliação de projetos. Desta forma, Oficina revestiu-se de uma dupla vertente: por um lado, foram abordados alguns conceitos eminentemente teóricos e, por outro, esses conteúdos foram postos em prática no trabalho realizado pelos discentes. Pela natureza da disciplina, foi no âmbito de Oficina que decorreu, em articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação, a orientação e preparação do plano de transição para a vida ativa.

### **3. Propostas de trabalho**

No momento de definição e apresentação do Plano de Inovação, partindo do conhecimento prévio dos interesses, características e competências dos alunos, foram elencadas algumas propostas de trabalho, que passavam pela conceção e execução de projeto artísticos, pela organização de dinamização de torneios desportivos, pela dinamização de atividades no âmbito da valorização dos saberes tradicionais e da introdução de inovações na área agrícola; pela planificação e organização de visitas de estudo, entre outros.

Estas propostas de trabalho permitiam abordar, de forma interdisciplinar e integrada, as aprendizagens essenciais propostas para o 9º ano de escolaridade e, simultaneamente, implicavam a mobilização de conteúdos/competências desenvolvidas em diferentes disciplinas, conseguindo-se, assim, que estas fossem encaradas como fazendo parte de um todo e não insulas, como um fim em si próprias.

Partindo destas propostas iniciais, foram, ao longo do ano letivo, realizadas diferentes atividades que foram ao encontro dos objetivos iniciais. São algumas dessas atividades que seguidamente apresentaremos.

Em primeiro lugar, integrados no macro-tema que foi trabalhado por todas as turmas, a Comemoração dos 500 anos da Viagem de Cirum-navegação de Fernão de Magalhães, pelo grupo de alunos abrangidos pelo Plano de Inovação foi organizada uma exposição sobre Timor, uma das paragens da nau Vitória sob o comando de Juan Sabastián Elcano. Para esta atividade contribuíram várias disciplinas: em Agroestudo foi investigada a fauna e flora da ilha de Timor, bem como as principais atividades económicas e criados cartazes; em Língua e Contexto foram elaborados alguns cartazes sobre as principais datas da história desta antiga colónia portuguesa; em Português, no contexto da abordagem dos textos narrativos, foi trabalhada a lenda da ilha de Timor; em Arte e(m) Movimento foram pintados alguns quadros que ilustravam essa mesma lenda; em Inglês foram legendados os vídeos que serviam de guia virtual da exposição<sup>5</sup>; em Oficina fez-se a planificação, acompanhou-se a execução e fez-se a avaliação da atividade.

---

<sup>5</sup> Exemplo do vídeo que abria a exposição: <https://www.youtube.com/watch?v=up5qH3JGdm4>

Em segundo lugar, uma atividade desenvolvida, sobretudo, no âmbito de Agroestudo, mas que contou com a colaboração interdisciplinar de outras disciplinas, foi o projeto “O nosso cantinho de trabalho – Estufa e Horta”. Este projeto tinha como objetivo aplicar os conhecimentos adquiridos em situações concretas, motivando os alunos para uma maior participação nas atividades; promover o sucesso educativo fazendo a ligação entre a escola e o meio rural dominante na região; interpretar a influência de alguns fatores abióticos no crescimento e desenvolvimento das plantas; comparar o crescimento e desenvolvimento das plantas em condições ambientais naturais (horta) e artificiais (estufa); desenvolver aprendizagens significativas com outras turmas do Agrupamento.

Entre as atividades previstas contavam-se a recuperação da estufa do Agrupamento, a vedação do espaço destinado à horta experimental, a plantação e acompanhamento do crescimento de diferentes produtos hortícolas, registando-se as diferenças decorrentes da utilização de diversas técnicas, sejam de rega, sejam de adubação. Para a execução destas atividades os discentes tiveram que congrega contributos de diferentes áreas disciplinares, desde logo a Físico-Química, as Ciências Naturais e a Geografia, mas também a Matemática para calcular as áreas e os materiais necessários, o Português para redigir os ofícios a solicitar a colaboração das entidades parceiras.

Aspeto significativo para a motivação dos alunos envolvidos e para o desenvolvimento de competências associadas ao relacionamento interpessoal foi o facto de o trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto ter sido partilhado com as outras turmas, numa troca de saberes e experiências: em que os alunos abrangidos pelo Plano serviam de guia e transmitiam aos outros as suas aprendizagens.

Os alunos abrangidos pelo Plano que apresentamos, não obstante o desinteresse inicial, estavam perfeitamente integrados no Agrupamento, concebendo e organizando atividades para os outros alunos, bem como participando naquelas organizadas por outros, ou mesmo realizando algumas em colaboração com outras turmas. Neste particular, urge referenciar, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento em articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação, a campanha solidária “Neste Natal, faz o bem sem saber a quem!”. Esta campanha foi fruto da colaboração de todos os alunos do 9º ano e tinha como finalidade a recolha de alimentos e produtos de higiene pessoal para serem posteriormente doados a famílias carenciadas do concelho. Uma vez mais, na

implementação desta atividade partiu-se de um trabalho interdisciplinar<sup>6</sup> e mobilizador de diferentes competências.

Poderíamos elencar outras atividades, desde os torneios desportivos que foram organizados à participação em exposições coletivas de pintura e à construção e exposição de instrumentos criados a partir de objetos reciclados, passando pela construção das decorações de Natal no Agrupamento, contudo ultrapassaríamos os limites definidos para este trabalho.

#### **4. Sobre a avaliação**

Para finalizar, uma referência à avaliação, aspeto a que se dedicou especial atenção. Na linha do plasmado no artigo 24º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, privilegiou-se a avaliação formativa como meio de obtenção de informação sistemática sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias, atendendo-se à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorreram. No processo de avaliação, promoveu-se sempre uma implicação grande dos alunos, por forma a que estes autorregulassem as suas aprendizagens, e dos encarregados de educação, de maneira a potenciar o seu envolvimento no percurso escolar dos educandos. Neste sentido, além dos instrumentos próprios de casa disciplina, foram delineados, como formas de monitorização e (auto)avaliação, o preenchimento de uma grelha de autoavaliação semanal, cujos critérios e escala foram negociados com os discentes, incidindo em aspetos comportamentais e de processo de trabalho; o preenchimento, pelos docentes e a comunicar aos alunos e encarregados de educação, de uma avaliação descritiva mensal que se centrava em aspetos relacionados com o envolvimento e empenho dos alunos nas atividades, motivação, interesse e comportamento.

---

<sup>6</sup> Em Cidadania e Desenvolvimento abordou-se o conceito de voluntariado e exploraram-se os passos para a implementação de uma campanha deste género; em português trabalhou-se o texto de apresentação da campanha; em Arte e(m) Movimento decoraram-se os pontos de recolha; e em Matemática aplicaram-se os cálculos para proceder à distribuição equilibrada e equitativas dos bens recolhidos.

Finalmente, foram definidos uns critérios de avaliação específicos para estes alunos, critérios esses que subalternizavam o produto final ao processo de trabalho, ao empenho, envolvimento, autonomia e espírito crítico.

## **Conclusão**

Em jeito de síntese final resta-nos referir que, não obstante alguns constrangimentos que impossibilitaram a efetivação plena da totalidade das atividades e projetos idealizados e implicaram inúmeras adaptações, tais como a suspensão das atividades letivas presenciais por causa da pandemia de Covid-19, o Plano atingiu a globalidade dos objetivos traçados e permitiu dar resposta às necessidades formativas de um grupo de alunos com características particulares, adequando todo o processo de ensino-aprendizagem às suas expectativas, interesses e motivações.

O Plano de Inovação Pedagógica materializado no Agrupamento permitiu perceber e experimentar as potencialidades da maior flexibilidade na abordagem quer do currículo, quer do processo de ensino-aprendizagem como um todo, e perceber as suas potencialidades na resposta adequada a grupos de alunos que, pela sua idiossincrasia e contexto, não a encontram do currículo regular e uniformizante.

# **DA AINDA CURTA HISTÓRIA DE UMA EMAEI DE UMA ESCOLA TEIP**

## **Contributos para a reflexão em educação inclusiva**

Cristina Paiva, Hélder Alves,  
Maria Emília Pereira,  
Paulo Páscoa, Telmo Diegues,  
Rita Dias & Rosa Rocha<sup>1</sup>

### **1. Da história de um agrupamento TEIP (II): Breve enquadramento institucional**

O Agrupamento de Escolas de Frazão é o único agrupamento de escolas do Concelho de Paços de Ferreira a estar abrangido pelo Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Consciente da realidade que se vive num território desta natureza o Projeto Educativo do AEF (2018-2021) define como um dos principais focos de intervenção: a consciencialização da diferença e fomentação de uma consciência cívica e moral que garanta a inclusão de todos e quaisquer indivíduos na sociedade.

Alguns dos valores que o AEF procura passar aos seus alunos são: a responsabilidade e integridade para com eles mesmos e os outros, fomentando a cidadania e a participação cívica na comunidade, ao mesmo tempo que mantêm a liberdade e autonomia pessoal; a promoção e manutenção de um serviço de excelência tanto no que consta ao trabalho desenvolvido pelos seus funcionários como também no trabalho escolar dos seus alunos; o incentivo à reflexão crítica, à criatividade e à inovação.

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira – Portugal.

O Plano Plurianual de Melhoria (PPM) do Projeto TEIP (2018-2021), define como áreas de intervenção prioritária: 1) a melhoria dos processos e dos resultados educativos; 2) o combate ao abandono e absentismo escolar; 3) a melhoria do clima de escola e envolvimento da comunidade e 4) a monitorização e avaliação sistemáticas do Projeto Educativo do Agrupamento. Este plano de ação tem ainda traçados os seguintes objetivos gerais: garantir a inclusão de todos os alunos; diminuir as taxas de prevalência de absentismo e interrupção precoce do percurso escolar; melhorar os resultados académicos e sociais dos alunos; diversificar as metodologias de ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes; monitorizar e avaliar os processos e os resultados das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo; fomentar a participação da comunidade na vida escolar do Agrupamento e melhorar os processos de comunicação internos e conceção de uma estratégia de comunicação com o exterior.

Com o intuito de alcançar estes objetivos, o AEF desenhou um plano de ação estratégica, que foi dividido em três eixos: Eixo1. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas; Eixo2.) Gestão Curricular e Eixo3. Parcerias e Comunidade.

O Eixo1. compreende duas ações: “Comunicação” e “COPA – Colaborar para aprender”. A ação “Comunicação” tem como objetivos gerais melhorar os processos de comunicação interna e criar uma estratégia de comunicação com o exterior, assim como fomentar a participação e o envolvimento da comunidade na vida escolar do agrupamento. A “COPA – Colaborar para aprender”, tem como objetivos gerais: melhorar as metodologias de ensino e desenvolvimento profissional dos docentes e melhorar os resultados académicos e sociais dos alunos.

O Eixo2., intervém ao nível da gestão curricular e subdivide-se em duas ações: “SIAMA – Serviço Integrado de Apoio à Melhoria das Aprendizagens” e “SER – Segurança, Envolvimento, Responsabilidade”. A primeira ação está subdividida em duas sub-ações: “Aprender +” e “SAP” e tem como objetivos gerais: melhorar os resultados académicos e sociais dos alunos; garantir a inclusão de todos os alunos e diversificar as metodologias de ensino e desenvolvimento profissional dos docentes. A ação “SER” está subdividida nas sub-ações: “SER+”, “AnimArte” e “DCE – Disciplina e Clima de Escola” e define como objetivos: melhorar os resultados sociais dos alunos; diminuir as taxas de prevalência de absentismo e/ou interrupção precoce do percurso escolar; melhorar o clima de escola e envolvimento da comunidade; garantir a inclusão de todos os alunos e

monitorizar e avaliar os processos envolvidos no âmbito do Projeto Educativo. É neste eixo que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMaei) desempenha um papel interventivo de primordial importância na gestão do seu modelo de ação de “todos e para todos”.

Por último, o Eixo3., relativo a parcerias e comunidades, desenvolve a ação “Redes de Aprendizagem”. Esta ação visa não só a fomentação e a participação da comunidade na vida escolar do agrupamento, assim como o desenvolvimento de ações que promovam a valorização da escola: a promoção de atividades de carácter cultural social, recreativo e formativo, o apoio às famílias - nomeadamente no desenvolvimento de competências parentais -, a criação de parcerias e protocolos com a comunidade local e articulação com os Centros Qualifica.

## **2. Da história de um agrupamento TEIP (II): Portas abertas à inclusão**

Quando queremos uma Escola em que mais do que abrir as portas a todos os alunos, se procuram mobilizar recursos, diminuir barreiras, orientar planos de vida e carreira, transformar e capacitar aqueles que serão indivíduos com valores e competências e que reconhecerão a importância de uma cidadania ativa em que os direitos e os deveres lhes conferirão liberdade e bem-estar; estamos perante uma Escola Inclusiva: a verdadeira “Escola de todos e para todos”. É nesta política de ação que se adotam as opções metodológicas subjacentes ao Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho: o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo.

A abordagem multinível está incontornavelmente ligada a processos de melhoria contínua das escolas que, em última instância, visam promover uma educação de qualidade para todos os alunos, dentro de uma cultura de escola positiva e responsiva à diversidade sociocultural e linguística hoje encontrada nas escolas (Mendes, 2019).

Assim, como medidas do 1.º nível de suporte (Medidas Universais): i) realizamos rastreios visuais e auditivos e rastreios no âmbito das competências linguísticas com incidência no Pré-Escolar; ii) implementamos dinâmicas de escola como o “Vem Ler Comigo”; iii) colocamos em prática projetos como o “Falar, Ler e Escrever”, o “Aprender

Português”, o “L@b dos Pequenos Matemáticos” e o “L@b dos Pequenos Cientistas”; e dinamizamos projetos como a “Hora de Ser”.

Como medidas do 2.º nível de suporte (Medidas Seletivas): realizamos intervenção técnica e especializada no âmbito das “Competências Linguísticas”, dinamizamos uma Sala de Estudo, implementamos Assessorias / Coadjuvações, contamos com os docentes para o “Apoio Tutorial” e com alunos mentores para desenvolver o “Programa de Mentoria” junto dos mentorandos.

As medidas do 3.º e último nível de suporte (Medidas Adicionais): realizamos “Avaliação e Intervenção Especializada” e dinamizamos Ateliers e Oficinas como respostas educativas que procuram potenciar o melhor de cada aluno.

Esta abordagem só é possível com o envolvimento de toda a comunidade educativa e o recurso a entidades parceiras e projetos vários; destacam-se os recursos técnicos e matérias afetos ao Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) da Comunidade Intermunicipal (CIM) do Tâmega e Sousa, os recursos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), os recursos humanos do AcES Tâmega III – Vale do Sousa Norte – ARS Norte e outros recursos humanos e materiais afetos a projetos da escola

### **3. Da ainda curta história de uma EMAEI**

É nesta nova forma de olhar a Escola, que a EMaei do AEF se percebe como a responsável por receber cada um dos nossos alunos, conhecê-los, ouvi-los e depois de estudar o melhor percurso escolar e formativo, apresentá-lo a ele e a todos os que farão parte desta “viagem”.

De forma a melhor compreender esta tarefa de “desenhar e orientar trajetos de vida”, a EMaei do Agrupamento de Escolas de Frazão funciona, com um “GPS” ligado a uma rede humanista; quando “olha” o aluno procura estudar e desenhar o melhor “trajeto”: tendo em conta a “distância”, prevendo as barreiras à aprendizagem e as potencialidades deste aluno; antecipando o “tempo”, gerindo necessidades de apoio e suporte à aprendizagem; e avaliando as “alternativas de percurso”, potenciando e mobilizando recursos.

Mas, como em qualquer viagem temos de estar atentos aos contratempos e obstáculos: monitorizar tempos e espaços, escutar a voz do aluno e dos outros e avaliar o ambiente inclusivo; de forma a ajustar, redefinir e adequar oportunidades de aprendizagem de valores e competências. E quando se ouve a frase: “Chegou ao seu destino.”; temos de ver garantidas as competências e os valores definidos no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Acima de tudo a EMAEI procura que a “viagem” de cada aluno garanta o seu desenvolvimento, a sua transformação, o seu crescimento no saber ser, saber pensar, saber fazer e na vontade de querer saber sempre mais. Porque quando assim é, a “viagem” não foi solitária, mas sim foi percorrida ao lado de outros num ambiente educativo inclusivo e colaborativo pautado pela inovação e equidade.

#### **4. Referências bibliográficas**

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Mendes, S.A. (2019). *A prática profissional da psicologia escolar*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>

## **SOBRE A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA:**

### **a desconstrução do conceito e reconstrução dos processos (percursos formativos)**

Alexandra P. Carneiro <sup>1</sup>

Como é que a avaliação passa de recurso da regulação educativa a instrumento de seleção sociolaboral, para além de académica, sem variar nem o discurso, nem os fins, nem as funções?

J.M. Álvarez Méndez

A palavra "avaliação", no sistema educativo, é tão polissémica quanto se possa imaginar, cobrindo uma diversidade de processos. Pode ser utilizada para designar uma apresentação supervisionada por um professor na sala de aula, um exame nacional, uma aferição internacional da aprendizagem dos alunos como o PISA, um procedimento de controlo das práticas pedagógicas como as reuniões de grupo ou de conselho de turma, um dispositivo para medir a qualidade de uma escola como o Quadro de Referência para a Avaliação Externa... Estes processos não são idênticos, mesmo que o que esteja em causa seja a medição ou julgamento, e mesmo que exista relação entre o que se pode considerar a avaliação dos alunos – individual, e a da instituição – organizacional.

Para o interesse do presente texto, não se pretende abordar toda a polissemia possível da avaliação, mas sim concentrarmo-nos em aspetos particulares da avaliação dos alunos no contexto específico das situações de ensino, a avaliação pedagógica; mesmo focando o olhar na situação específica, é possível distinguir vários tipos de avaliação significativamente diferentes. Assim, é tradicional distinguir entre avaliação de acordo

---

<sup>1</sup> Professora do Ensino Secundário. Consultora do SAME – FEP-Universidade Católica Portuguesa. Porto.

com as funções que desempenha na aprendizagem: diagnóstica, sumativa, formativa... Estas formas de avaliação não têm os mesmos efeitos nos indivíduos (considerando professores e alunos): a avaliação sumativa, por exemplo, pode tornar-se uma marca identitária<sup>2</sup>, dado o seu carácter (muitas vezes) oficial e público que assume (Endrizzi e Rey, 2008). Também podemos classificar a avaliação de acordo com os objetos que avalia (conhecimentos, aptidões, competências, etc.) ou de acordo com o tipo de trabalho realizado ou de acordo com os instrumentos utilizados (testes escritos, grelhas de observação, portefólios).

No quadro do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa há muito que trabalhamos, com os professores, a sala de aula: com projetos de observação de aulas em parceria (*peer observation of teaching*) e na formação contínua. No final do ano letivo de 2019-2020, no quadro de trabalho que os professores estão desenvolver, de reestruturação paradigmática (a mudança de paradigma iniciou-se com a Lei de Bases e tem vindo a ser repensada e aprimorada desde então), à luz do PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), dos Decretos Lei 54 e 55 de 2018, das Aprendizagens Essenciais e também do Projeto MAIA, um conjunto de agrupamentos de escolas identificou a necessidade de aprofundar e desenvolver práticas de avaliação pedagógica alinhadas com esses documentos. Com o intuito de dar respostas a esses interesses, desenhou-se uma proposta formativa como ciclo de ações de curta duração (ACD) – dada a flexibilidade que essa modalidade possibilita. O nosso trabalho foi, com docentes desses Agrupamentos e Escolas não agrupadas, recordar e consolidar quadros teóricos preexistentes (da formação inicial e da formação pedagógica) e simultaneamente implicar as práticas em sala de aula, num processo de tomada de consciência, análise, reconstrução e desejavelmente transformação (Bandura, 2005), convidando os professores a revisitarem as suas próprias aprendizagens enquanto docentes, os seus percursos e as suas práticas, num processo em que se tornam investigadores das suas salas de aula e partilham as suas experiências e (re)descobertas – com os seus pares... e com os seus alunos.

---

<sup>2</sup> Ainda prevalece nos discursos a referência do “bom aluno” como sinónimo do aluno que tem boas notas. Como fazer mudar a definição deste conceito, fazer com o “bom aluno” signifique algo mais?

### **O que significa «avaliar os alunos»? <sup>3</sup>**

A competência em avaliação é um dos eixos fundamentais da ação docente já que serve para orientar, reconfigurar e certificar o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, constituindo um meio para promover uma educação de qualidade que viabilize o princípio de justiça social. A fundação do sistema educativo em valores de igualdade e equidade orientam a ação docente para assegurar que cada aluno encontre na triangulação ensino-aprendizagem-avaliação a garantia ética de justiça e respeito pela sua identidade enquanto pessoa e enquanto aprendiz.

Há muito que a regulação normativa da avaliação pedagógica a entende sobretudo como forma de promoção/alavancagem das aprendizagens, deslocando a centralidade ocupada pelo professor para dar enfoque/envolvimento dos alunos, com especial destaque para os processos que devem ocorrer continuamente e de forma transversal/transaccional ao contexto sala de aula. Ainda assim, persiste no discurso (e nas práticas...) dos professores a fixação (obsessão?) burocrática pelo ‘cumprimento do programa’, pelo ‘dar a matéria’, para ‘preparar os alunos para o exame’, pela ‘grelha de avaliação’... Reclama-se pela diminuição de alunos por turma, por mais tempo para preparar aulas, por formação. (J. Afonso, já em 1999, dá conta destes relatos por referência ao inquérito realizado a propósito do Despacho Normativo nº 98/A/92 de 20 de junho, novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico). Compreender e melhorar os processos educativos passam pela análise das crenças, práticas e atitudes dos professores (OCDE, 2009).

Desejavelmente, e conforme finalidade expressa da Lei de Bases do Sistema Educativo, o papel do aluno é decisivo na regulação do seu processo de aprendizagem, no desenvolvimento de atitude reflexiva crítica, de responsabilidade, autonomia e participação. Mas no quotidiano, a diversidade de alunos com capacidades e competências sociais e académicas diferentes numa sala de aula, tem sido muitas vezes vista como um obstáculo ao ensino eficaz (Santiago et al., 2012; Santos, 2016) O esforço legislativo tem acompanhado a transformação no entendimento do que deve e pode ser a avaliação no contexto escolar, na relação pedagógica e nos percursos de aprendizagem dos alunos. Contudo, em 2012, o relatório da OCDE sobre o sistema educativo em Portugal (Santiago et al., 2012) realçava que, apesar desse esforço legislativo informar

---

<sup>3</sup> Adaptado de Centre Alain-Savary – Institut Français de l’Education (2013). Thème 1 - Perspectives pédagogiques et éducatives.

sobre a avaliação e monitorização serem prioridades no sistema escolar, não havia um quadro estabelecido de operacionalização, não constituindo o processo de avaliação pedagógica um todo coerente e integrador de todos os diferentes componentes. O mesmo relatório refere lacunas ao nível da avaliação formativa do aluno, da regulação e suporte ao trabalho dos alunos e promoção da colaboração em torno da aprendizagem do aluno já que a “avaliação para a aprendizagem não é sistematicamente utilizada nas escolas portuguesas” (Santiago et al, 2012, p.10) e as práticas de avaliação sobre como fornecer feedback aos alunos e o desenvolvimento de interações professor-aluno com enfoque na aprendizagem são reduzidas ou inexistentes. A avaliação é associada a processos sumativos e à produção de uma pontuação ou classificação.

Se, por um lado, escolas e professores têm alguma liberdade sobre como organizar o currículo, os programas nacionais ditam de forma bastante detalhada o que deve ser ensinado nas escolas. Isso limita a inovação curricular nas escolas e não incentiva o trabalho colaborativo entre professores no desenvolvimento / adaptação curricular a nível local. As escolas têm um grau de autonomia significativo na avaliação dos alunos, inclusive com a definição de critérios de nível escolar em relação às competências delineadas nos programas nacionais. Isso não obsta ao (re)conhecimento da insuficiente ênfase na função de melhoria da avaliação e monitorização; a não colocação dos alunos no centro do quadro de avaliação e monitorização; a escassa compreensão dos objetivos da avaliação e monitorização e alguma relutância em exercer julgamento profissional ao longo de todo o sistema (e em todas as suas dimensões); competências insuficientes para avaliar e monitorizar; e dificuldades de implementação de iniciativas de avaliação e monitorização (Santiago et al, 2012, p.25). Ensinar, aprender e avaliar ainda ocorrem em ambiente "tradicional" com o professor a ocupar a centralidade da aula, os alunos normalmente não são envolvidos no planeamento e organização de aulas e a avaliação concentrando-se nas pontuações sumativas (Santiago et al, 2012; Santos, 2016). Focada nos resultados e com propósito seletivo, a avaliação é vista como independente do processo de aprendizagem, como uma tarefa diferente, externa ao ensinar – modelo avaliativo fundado no conceito de testagem “associado a uma concepção do currículo subsidiária da eficiência social” (Neves, Jordão e Santos, 2004, p.49).

## **Desconstruir.**

É possível ensinar sem avaliar? Como posso, professor, decidir sobre o curso da aula, sobre o que é mais adequado, sobre como fazer diferente... sem avaliar? Estas (e outras) questões serviram de base ao trabalho em sessões de curta duração em que se propôs aos professores que narrassem as suas práticas quotidianas... e os professores – que asseguraram o funcionamento da escola muito para além deste afastamento pandémico, limitados na proximidade, coartados na liberdade relacional com os seus alunos – narram as aulas, as falas, os gestos (e a ausência...). Essas narrativas reveladoras de práticas que, de tão rotinadas, escondem a intencionalidade pedagógica de trazer todos os alunos ao sucesso. A docência vivida entre a rotina e a improvisação regulada impede-nos de chegar a todos os alunos, “rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente (...) outros momentos da prática são expressão do *habitus* (...) que não está total e constantemente sob o controlo da consciência” (Perrenoud, 1993, p.21). É preciso repor a intencionalidade, é esse o propósito da formação – dizer claramente o que vamos fazer, como vamos fazer para lá chegar e como vamos saber que chegamos. Este passo é facilmente reconhecido pelos professores – são as perguntas da avaliação formativa: Para onde vou? Onde estou agora? Como chegar lá? (Alves, 2016; Black e Wiliam, 1998; Fernandes, 2006; Lopes e Silva, 2020)

Ao observarmos os professores, desafiamos para que observem o aluno - fase essencial para a organização do ensino: Como introduzem os temas? Que atividades desenvolvem para posicionar o aluno no percurso de aprendizagem? Estas questões remetem para as estratégias e para os métodos que permitem, após análise, decidir (avaliar!) qual ou quais abordagens são adequadas. O processo de questionamento usado nas sessões de formação com os professores pretende facilitar o reconhecimento dos seus próprios processos de questionamento em sala de aula:

- Que tipo de questionamento usam? As questões são todas da mesma natureza? Têm todas o mesmo propósito, a mesma intenção?

E o mesmo relativamente à observação:

- O que observam? Que informações recolhem sobre os vossos alunos? E para que servem essas informações?

As observações e as estratégias de questionamento contribuem para as avaliações de diagnóstico, aquelas que permitem ir decidindo sobre o rumo da aula e sobre o planejamento das atividades de aprendizagem – construídas a partir dessa informação recolhida, da diversidade de alunos nas nossas salas de aula e com tipologias diferentes – não porque seja necessário responder a este ou a outro aluno mas porque é preciso criar caminhos que respondam aos alunos todos – sem rótulos. “E depois como avalio?” – que significado tem esta pergunta? Será “como avalia”; será “como classifica” ou será “como 'dá nota' ”? São perguntas muito diferentes para explorar... Queremos que os alunos aprendam ou que respondam da forma como foram ensinados?

Porque a aprendizagem não é um processo linear, os alunos têm o direito de cometer erros (os de desatenção e os de desinteresse e os outros, os que levam à aprendizagem...) que devem ser todos reconhecidos e analisados, pois permitem conhecer e compreender o que se passa na sala de aula de modo a adaptar a intervenção pedagógica – como é que, nas nossas aulas, estamos a proporcionar a tentativa e erro, tentativa e erro,... e que gestão fazemos desse clima de exploração, experimentação e criatividade? Os erros, há muito considerados como falhas que exigem punição, podem ser vistos mais como uma pista essencial para compreender o processo de aprendizagem e como uma testemunha para identificar as dificuldades dos alunos (Astolfi, 2020). Para o professor, a exploração do erro pode servir de regulação pedagógica. Permite descobrir o processo de aprendizagem dos alunos, identificar as suas necessidades, diferenciar as abordagens pedagógicas, avaliá-las com relevância. O trabalho sobre os erros permite estabelecer um clima de confiança em que os erros deixam de ser estigmatizados para se tornarem material coletivo para a construção do conhecimento. Para isso, a sala de aula deve ser organizada em torno do aluno; implica substituir a pergunta “o que vou ensinar hoje?” por outra: “o que vão os alunos aprender hoje?” O trabalho do professor transforma-se para dar o retorno reflexivo, aconselhamento (*feedback*) sobre o erro, como uma forma para se chegar a uma melhor compreensão da noção estudada – este processo permitirá ao aluno descobrir-se como aprendiz e ganhar em autonomia (Centre Alain-Savary, 2013; Pearsall, 2018; UNESCO, 2004). Recentrar a aula – tal como nas sessões de formações – contribuirá para que a avaliação seja um processo de aferir as realizações antes de apontar as lacunas; medir a produção e o progresso de forma transparente já que os objetivos esperados são pensados a partir da preparação da sequência e são explicitados aos alunos, assim como os critérios de avaliação. A função formativa da avaliação é esta - o professor

planifica as fases de avaliação (recolha de informação sobre a progressão do aluno) ao mesmo tempo que concebe e planifica as situações de aprendizagem: que tarefas são mais adequadas? que graus de dificuldades devem estar previstos? que tipo de erros ou conceções erróneas vão surgir? A longo prazo, o processo de avaliação que reconhece o investimento do estudante no seu trabalho e progresso é uma fonte de motivação.

### **Reconstruir.**

Nos encontros de formação, o passo seguinte passa por recuperar os quadros teóricos, lembrar que a docência é um exercício profissional altamente especializado e que a profissionalidade vem do conhecimento (Roldão, 2009) e não apenas da intuição ou da boa vontade. A análise das estratégias usadas em cada sessão de formação conduz à meta-análise que por sua vez interpela a sala de aula – as sessões de curta duração são complementadas com trabalho em grupo disciplinar ou conselho de turma (de acordo com os interesses de cada Agrupamento/Escola) com propostas de leitura, atividades com os pares e, especialmente, atividades com os alunos. As necessidades dos professores (tal como as dos alunos) são diversas, pois todos têm as suas crenças, expectativas e convicções relativamente à profissão, às quais acrescem: o seu percurso como aluno, a sua formação académica e a experiência profissional (Nespor, 1987). A formação deve ser capaz de responder a estas necessidades, oferecendo apoio personalizado ou em pequenos grupos, recorrendo à diversidade interna dos grupos disciplinares para partilhar as diferentes abordagens, aproveitando a riqueza da experiência dos seus membros. O conhecimento mútuo de docentes que se consegue através da formação pode contribuir para quebrar rotinas e práticas de exercício da avaliação como poder (Alves, 2013) para introduzir o reconhecimento e a gestão da incerteza e da complexidade que são a essência do trabalho docente (Perrenoud, 1993; Schön, 1991).

### **O que é a incerteza?**

É a resposta de uma pessoa a uma situação, uma característica de uma situação, ou ambas? Jerome Kagan (1972) definiu a incerteza como um estado afetivo, ou psicológico, de alerta, decorrente de uma incapacidade de prever o futuro, ou a incompatibilidade entre

duas ideias, uma ideia e experiência, ou uma ideia e comportamento. No cotidiano do professor, a alteração das práticas toma a forma de incerteza e das narrativas emergem, por vezes, as crenças de que “avaliar é diferente de ensinar” ou “a avaliação formativa não é uma avaliação a sério” ou “avaliar formativamente implica usar o tempo em que devemos dar matéria” mas também o “já faço isso tudo”.

As sessões de formação são organizadas e dinamizadas tendo em vista reduzir a incompatibilidade entre ideias, aumentar a possibilidade de prever o futuro, pela introdução de dinâmicas de reflexão, mas também de experimentação, de reconstrução e de interrogação à sala de aula - como se de investigação participativa se tratasse, visando contribuir para a mudança da realidade ao mesmo tempo que tenta compreender as práticas quotidianas através da colaboração entre as diferentes partes envolvidas (Lopez, 2015). A formação não resolverá todas as dificuldades... “a formação visa e potencia a mudança, não sendo, contudo, garantia da mudança” (Monteiro e Cardoso, 2011, p.531); apenas consideramos que é possível aprender a gerir a incerteza e a complexidade – todos os professores fazem isso todos os dias.

Mas a incerteza também deve ser perspectivada pelo lado dos alunos. Muitos alunos têm dúvidas sobre as suas capacidades e sobre as expectativas que a escola deposita neles e, ao longo do seu percurso escolar, podem desenvolver sentimentos de desconfiança ou injustiça em relação à escola, o que pode levar ao abandono (declarado ou escondido), à agressividade ou violência. Pode a escola construir, em torno dos alunos, um quadro intelectual, emocional e material propício à aprendizagem, permitindo-lhes dar o melhor de si próprios? Pode a escola cuidar bem dos seus alunos, fazê-los sentir seguros? Para isso, há que avaliar o progresso e as dificuldades, e agir em conformidade – não com vista ao facilitismo mas para a construção de relações de confiança entre todos os atores envolvidos no ensino/aprendizagem (Lopez, 2015).

Transformar as práticas de ensino e, de modo mais amplo, mudar a cultura escolar e a relação com a escola é um desafio. Porque a incerteza vai continuar a preencher os nossos dias, sejamos estratégicos e intencionais nas nossas decisões pedagógicas. Não temos tempo a perder e devemos utilizar o tempo que temos estrategicamente – fazer revisões e usar dinâmicas de remediação não são as melhores práticas; apenas exacerba os atrasos no progresso dos alunos (Simmons, 2021; TNTP, 2020). Uma escola só pode ser atenciosa se for simultaneamente exigente e rigorosa, se acreditar em si mesma, bem

como na capacidade de progresso de cada indivíduo (Berger, 2003) – condições para uma escolaridade inclusiva orientada para o sucesso de todos os alunos.

### Referências Bibliográficas

- Afonso, A. Janela. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Alves, J. M. (2013). A avaliação pedagógica e os impactos nas memórias. In *Memórias de Professores – Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. Faculdade de Educação e Psicologia Vol.1. pp. 147-181.
- Alves, J.M. (2016). Avaliação Pedagógica – alargar os horizontes da avaliação ao serviço das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.16, 2016, 00 81-113. FEP – UCP.
- Astolfi, Jean-Pierre. (2020). *L'Erreur, un outil pour enseigner*. ESF Éditeur.
- Baillat, G., De Ketele, J., Paquay, L. & Thélot, C. (2008). *Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baill.2008.01>.
- Bandura, A. (1999). “A social cognitive theory of personality”. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality*. 2nd ed. Guilford Publications. pp. 154-196.
- Bandura, A. (2005). “A evolução da teoria social cognitiva”. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Artmed. pp. 15-41.
- Berger, R. (2003). *An Ethic of Excellence: Building a Culture of Craftsmanship with Students*. Heinemann USA.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. [https://www.researchgate.net/publication/44836144\\_Inside\\_the\\_Black\\_Box\\_Raising\\_Standards\\_Through\\_Classroom\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment).

- Endrizzi, L. & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST* (39). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/473757/filename/DA39-evaluation-apprentissages2008-endrizzi-rey.pdf>.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa da Educação*, 19 (2). Braga: CiED – Universidade do Minho, pp. 21-50.
- Flipo, V. (2013). Comment évaluer sans leurrer? *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/comment-evaluer-sans-leurrer/>.
- Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 51–66. <https://doi.org/10.1037/h0032356>.
- Lopes, J. Pinto & Silva, H. Santos. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Factor.
- Lopez, **Lucie Mottier**. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives* (23) Évaluation et changement. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1692>.
- Monteiro, S. & Cardoso, L. (2011). Formação e desenvolvimento dos recursos humanos, o conhecimento e sua gestão nas organizações: concepções, relações e implicações. In: D. Gomes (Coord.). *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Nespor, J. (1987). “The role of beliefs in the practice of teaching”. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190403>.
- Neves, A., Jordão, A. P., & Santos, L. (2004). Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (3), 49-71. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2004.3214>.

- OECD. (2009). “Teaching Practices, Teachers’ Beliefs and Attitudes” in *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Chap.4. OECD. <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>.
- Pearsall, G. (2018). *Fast and Effective Assessment*. ASCD.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Temas de Educação, 3. Dom Quixote.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão. V. N. Gaia.
- Santiago, P.; Donaldson, G.; Looney, A. & Nusche, D. (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>.
- Santos, L. (2016). “A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?” In *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>.
- Schön, D. (1997). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. pp. 79-91.
- Simmons, C. (2021). *Instructional Planning After a Year of Uncertainty*. <https://www.ascd.org/el/articles/instructional-planning-after-a-year-of-uncertainty>.
- TNTP. (2020). *Learning Acceleration Guide*. <https://tntp.org/covid-19-school-response-toolkit/view/learning-acceleration-guide>.
- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices*. UNESCO.

## **POSSO AVANÇAR?**

### **Comunidade de partilha de práticas com RED - escolher e partilhar atividades digitais com feedback**

Branca Maria Pereira<sup>1</sup>

A transição para o Ensino a Distância resultante da pandemia foi repentina e encontrou uma Escola ainda pouco preparada para o digital. Circunstância que desafiou amplamente os professores a, nalguns casos, adquirir e, noutros, a desenvolver competências e conhecimentos de literacia digital, dada a urgência para responder aos novos e nunca experienciados contextos de ensino. Uma situação complexa e muito exigente e, não obstante, um período de aprendizagem, partilha e de dinâmicas pedagógicas plurais e muito diversificadas.

Neste contexto, a expressão “POSSO AVANÇAR” tornou-se, talvez, a mais utilizada no decorrer de todas as atividades letivas, alargando-se, também, às restantes tarefas, ações e trabalhos inerentes à função docente. Daí integrar o título do trabalho que agora se apresenta.

O que, doravante, se apresenta prende-se com a estratégia desenhada para disseminar na nossa escola a utilização da tecnologia, através da partilha de experiências pedagógicas, numa lógica de comunidade de aprendizagem, onde se apresentam, constroem e se demonstra a eficácia das ferramentas e recursos digitais nos diferentes contextos educativos.

---

<sup>1</sup> Coordenadora TEIP do Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato, Guimarães, Portugal.

Esta é, também, uma ação partilhada com o Centro de Formação de que o Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato faz parte que, desde logo, abraçou, estimulou e criou as condições necessárias para que se tornasse possível.

## O PROJETO

O projeto combina a partilha interna de experiências com a formação no uso de novas metodologias e modelos pedagógicos. Os docentes foram desafiados a construir materiais didáticos para atividades letivas de desenvolvimento de aprendizagens e de avaliação com os diferentes recursos educativos, ferramentas, plataformas e aplicativos digitais, dando-se especial relevância ao NEARPOD pelo seu potencial agregador e pelas diversas e riquíssimas possibilidades de aplicação pedagógica.



**Figura 4. Padlet - Ferramentas e aplicativos digitais**  
[https://padlet.com/ro\\_branca/8kxvvu5vdimceht8](https://padlet.com/ro_branca/8kxvvu5vdimceht8)



**Figura 2. NEARPOD**

## OBJETIVOS

Como principais objetivos destacamos:

- Elencar fatores-chave na apropriação pedagógica das novas ferramentas digitais pelos professores na perspetiva dos docentes.
- Mostrar a diversidade de recursos e instrumentos de avaliação formativa que permite aferir a eficácia dos processos/estratégias de ensino em simultâneo com o desenvolvimento das aprendizagens globais da turma e individuais de cada aluno.

- Refletir sobre as mudanças pedagógicas induzidas pela adoção massiva de novas ferramentas digitais.
- Exemplificar o papel da avaliação formativa digital nas novas formas de distribuir feedback durante a aprendizagem.
- Partilhar o desenho de uma oficina de formação relacionada com uma comunidade de aprendizagem e de partilha de aprendizagem entre professores.

## **DESENHO DA OFICINA**

O desenho de uma oficina de formação para dinamizar uma comunidade de aprendizagem foi a escolha realizada, dado que teria como destinatários os docentes de um só agrupamento de escolas, o que permitiria, logo à partida, um ambiente de aprendizagem de maior abertura, empatia, à vontade para que todos pudessem participar ativamente e sem receios em todos os momentos da sua realização.

Para além do atrás referido sobre a definição do desenho da ação, acrescem as pretensões da implementação da mesma, nomeadamente, a criação de uma comunidade de práticas ao nível da escola onde os modelos de ensino-aprendizagem-avaliação sejam partilhados entre os professores partindo do mote dos Recursos Educativos Digitais (RED) e da sua utilização em contexto de aula.

Valorizando a interpretação e posicionamento dos formandos em relação à aprendizagem digital, dos RED produzidos e da implementação de novos modelos pedagógicos com os alunos, pretendia-se que essa comunidade de partilha de práticas testasse novas abordagens, experimentasse novas metodologias, fomentasse a cooperação e, acima de tudo, promovesse a melhoria das aprendizagens, tornando-a mais envolvente, motivadora, interativa, dinâmica e significativa.

Assim, objetivou-se, com esta capacitação, a implementação de novos modelos pedagógicos junto dos alunos, partindo da partilha de práticas e recursos educativos digitais entre docentes, o que pode facilitar a experimentação e validação de novos modelos pedagógicos mais motivadores e potenciadores de melhorias nos resultados, em contexto prático quer no ensino presencial, quer no misto, quer à distância. Ainda, neste

tipo de oficina de formação há uma enorme facilidade em fazer com que cada formando assuma um papel ativo tanto no decurso da formação, como junto dos seus alunos.

## **O QUE ABORDAR DURANTE AS SESSÕES?**

Os conteúdos da ação foram definidos com critérios rigorosos para poder responder, o mais eficazmente possível, às finalidades propostas. Assim, podemos destacar os seguintes:

- Modelos pedagógicos e possibilidades de ajuste à aprendizagem digital.
- Práticas de utilização de ferramentas e recursos educativos digitais com os alunos, dicas práticas, articulação entre docentes.
- Ferramentas de apresentação síncronas/assíncronas interativas (Nearpod, Classpoint, Thinglink...).
- Guiões de aprendizagens autocorrigíveis e com autorregulação.
- Ferramentas de avaliação digital.
- Ferramentas de partilha e colaboração na dinamização de portefólios de aprendizagens (plataformas LMS, Padlet, Trello ...).
- Gamificação/ludificação e aprendizagem.

## **AVALIAÇÃO**

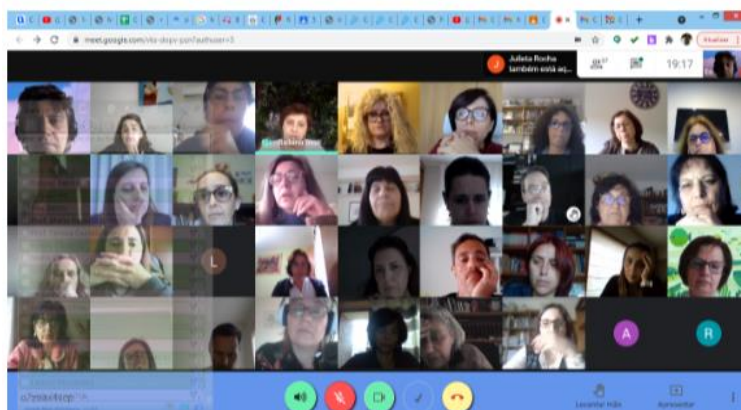
A avaliação dos formandos seria realizada tendo por base:

- Trabalho autónomo / aplicação de aprendizagens.
- Desenho da aprendizagem com base na produção de RED por cada formando.
- Aplicação dos RED desenvolvidos e/ou adaptados na prática letiva.
- Recolha de evidências e reflexões sobre a aprendizagem dos alunos.
- Preparação da partilha com os restantes formandos.
- Participação nas sessões.

## IMPLEMENTAÇÃO

Este projeto tornou evidente que a grande maioria dos professores sente, de facto, necessidade de se atualizar e preparar convenientemente para os grandes desafios da escola do século XXI, desde o primeiro momento da divulgação e solicitação da inscrição na oficina de formação, mostraram-se curiosos, desejosos e predispostos para aprender/criar/partilhar/ensinar como utilizar, com eficácia, os recursos educativos digitais e, como tal, se inscreveram em massa, completando, num só dia, a constituição de duas turmas, que foi largada a uma ação de curta duração, perfazendo, um total de 52 inscritos.

A partilha permitiu a todos os participantes adquirir conhecimentos e experimentar diferentes ferramentas, plataformas, aplicativos e recursos digitais, facultados pelas plataformas ou criados pelos próprios formandos no decurso da formação. Esta ação de formação foi uma mais valia para a capacitação digital de uma percentagem muito significativa de docentes do Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato.



**Figura 3. Sessão 2**

Ao longo das sessões foram-se experimentando todas as ferramentas partilhadas e usando as mais adequadas aos diferentes contextos educativos e funções que cada formando desempenha.

Foi apresentada uma grande variedade de plataformas/ferramentas/recursos/aplicativos e suplementos, exaltando-se as potencialidades dos mesmos, tanto na possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem mais motivadores, envolventes e dinâmicos, como na capacidade de promover/conceber atividades e instrumentos de avaliação pedagógica (realizada com muito mais frequência) com feedback imediato do desempenho dos alunos, para autoavaliação/autorregulação das suas aprendizagens, e da qualidade dos processos de ensino implementados, para os docentes.

Das plataformas e ferramentas partilhadas e com mais impacto na criação de recursos e utilização, com as respetivas alterações nas dinâmicas em contextos de sala de aula, destacam-se: Nearpod, Plickers, Padlet, Storyboard, Wordwall, Bloquet, Voki, Canva, a ClassDojo, Liveworksheets, Kahoot, o suplemento das apresentações PowerPoint – ClassPoint; os formulários, com as suas múltiplas possibilidades; as restantes ferramentas da Google (com especial destaque para o Google Meet, Google Docs, Google Shets, Google Slides, as novas particularidades da plataforma Classroom e todo um mundo digital com impactos muito positivos nos processos de ensino/aprendizagem e em todas as áreas de trabalho relacionadas com a função docente.

No âmbito desta oficina foram criados, por vontade própria dos formandos, momentos de partilha de experiências e recursos criados entre os mesmos, que se materializaram em convites mútuos para se assistirem a aulas dos colegas onde esses recursos e ferramentas eram utilizados, sendo, assim, demonstrada a eficácia e a mais valia da sua utilização.

Esta ação proporcionou, também, a construção de materiais e recursos por grupos de trabalho, resultando daí a multiplicação de criações e o desenvolvimento do verdadeiro trabalho colaborativo entre pares, consubstanciado em aulas partilhadas por dois docentes com o mesmo grupo turma, onde se aplicaram as ferramentas digitais que aprenderam e construíram em conjunto.

Apesar de o mote serem os recursos educativos digitais, a verdadeira partilha esteve focada na dimensão pedagógica: não houve um formador, mas sim um grupo de “co-formadores” que assumiram uma parte das várias sessões, transformando-se quase em “embaixadores” de soluções pedagógicas, que quiseram ir mais além no compromisso com a partilha, abrindo as portas da sua sala, apoiando os colegas nos pormenores e que asseguraram o impacto da formação. Estas partilhas começaram sempre com o entusiasmo de um colega do agrupamento que fez o necessário “contágio inicial”, mas a sinergia surgiu depois, quando o suporte à implementação se ajustou às necessidades de cada um e dos seus alunos.

Paralelamente, objetivos claros à partida (experimentar e partilhar pelo menos 4 estratégias durante a oficina), um longo período de aplicação (tempo para aprender, experimentar e refletir) e o sentido de comunidade (com alguma competição saudável)

geraram um fluxo de produtos e de exemplos da utilização com os alunos, dinâmica e de excelência.

Apresentam-se de seguida alguns dos recursos criados com a utilização das plataformas, aplicativos e ferramentas apresentadas e exploradas durante as sessões no Padlet construído para o efeito e alguns links de recursos publicados no Stream da Classroom criada para esta formação:

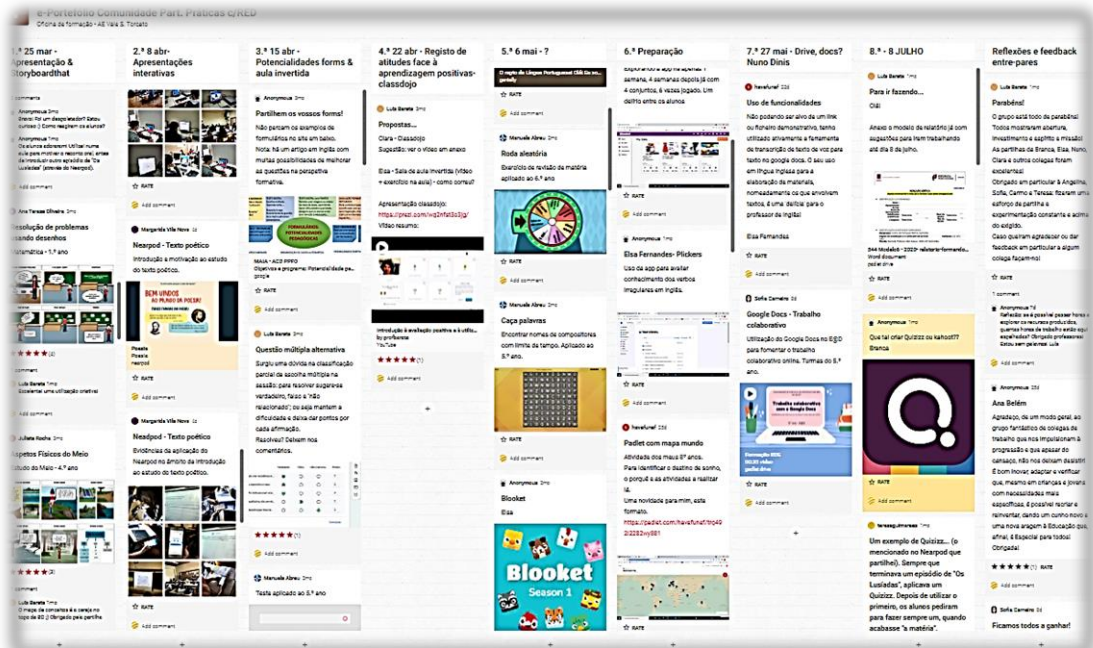


Figura 4. Padlet com uma pequena parte dos recursos criados e partilhados <https://padlet.com/LuisBarata2/rk3z7qpofiiypvk>

- <https://create.kahoot.it/details/60dcded3-2bdc-4068-9f08-191a8e8f1766>
- <https://wordwall.net/resource/15848890/insetos>
- <https://wordwall.net/resource/18753349/meios-de-transporte>
- <https://padlet.com/acsilva23/k364t48j6tvccfig>
- <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe15klsru6lqlwh6c1pkpTbAm68ryKV3CckoWalRhhz6sHfKg/viewform>
- <https://padlet.com/paulalopes7/AEVSTDiaMundialTerra2021>
- <https://app.nearpod.com/presentation?pin=3AC2CE1BB42C708304E6C7B6F380C449-1>
- <https://tinyurl.com/yhpsu7tk>

- <https://share.nearpod.com/6cfExsbGuhb>
- <https://share.nearpod.com/vsph/LJPpMBU6Lu>
- <https://share.nearpod.com/RjjptIparhb>
- <https://padlet.com/pereirapj/ifjnslujq64br9g2>
- <https://read.bookcreator.com/BfJJYfzeHWWlrHy2mSyMTdsmSmU2/Ilggok1TRj-m5BINDW3hCA>

Destaca-se ainda o facto de vários recursos partilhados pelos professores serem, eles próprios, repositórios do trabalho dos alunos, muitas vezes visíveis e acessíveis entre as turmas do ano, promovendo a revisão pelos pares e heteroavaliação. Exploramos desta forma o nível máximo de desenvolvimento do “edifício digital” da escola, através da construção partilhada do currículo pelos alunos, nos seus “espaços de aprendizagem digitais individuais” através da partilha de “peças pedagógicas”, apresentações, questões, reflexões, materiais para construção de recursos digitais (Kahoots)...

O formato desta oficina foi, sem sombra de dúvida, um estrondoso sucesso. Começou pela quantidade de docentes interessados em frequentá-la, que ultrapassou largamente o número inicialmente previsto o que revelou o interesse pela mesma de tão alargado grupo. Esse interesse foi demonstrado e amplamente intensificado ao longo das sessões, pois a cada semana apareciam mais professores interessados em participar (penso que o que se passava em cada sessão era transmitido nos pequenos grupos de trabalho, motivando outros a pedir permissão para participar também). De destacar que encontramos docentes que frequentaram a ação como aprendentes voluntários (ou seja, sem acesso à acreditação das horas), comparecendo sempre e participando ativamente nas sessões/ discussões e reflexões.

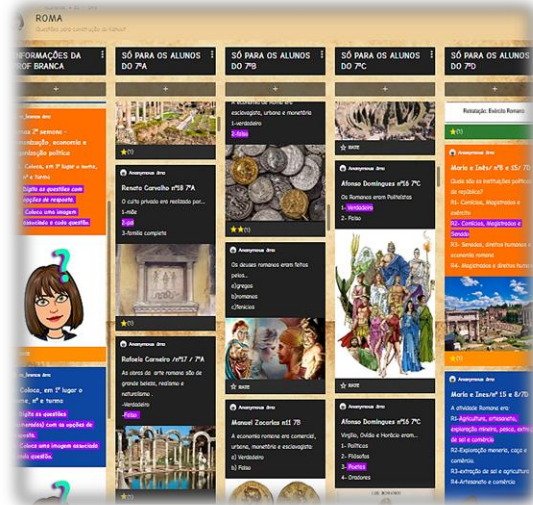
Para esclarecer como decorreram as sessões, nada melhor que aceder às críticas realizadas pelos formandos, no âmbito da sua avaliação. E das reflexões finais registadas, que nos

permitem concluir o êxito deste tipo de práticas e desta ação em particular, podemos transcrever os seguintes testemunhos:



**Figura 5.** Comemoração do dia Mundial da Terra.

Padlet construído pelos alunos das turmas do 2.º



**Figura 6.** Construção de um Kahoot sobre Roma

Padlet construído, em conjunto, pelos alunos das turmas do 7º ano, com questões, respostas e imagens.

[https://padlet.com/ro\\_branca/u56tv4fuygdg8jbr](https://padlet.com/ro_branca/u56tv4fuygdg8jbr)



**Figura 7.** Do Estado Novo ao 25 de abril.

Padlet de partilha de trabalhos realizados pelos alunos das turmas do 9º ano.

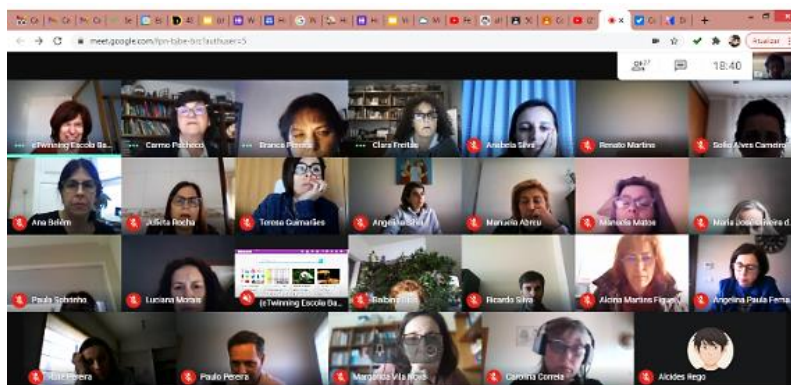
<https://padlet.com/helenapinto8/97ki8a1lxsmj1bfg>

• “Agradeço, de um modo geral, ao grupo fantástico de colegas de trabalho que nos impulsionam à progressão e que apesar do cansaço, não nos deixam desistir! É bom inovar, adaptar e verificar que, mesmo em crianças e jovens com necessidades mais

específicas, é possível recriar e reinventar, dando um cunho novo e uma nova aragem à Educação que, afinal, é Especial para todos! Obrigada!”.

• “Penso que estamos todos de parabéns! De certeza que todos sem exceção aprendemos algo novo. Quanto a mim já há algum tempo que queria experimentar algumas das ferramentas/plataformas apresentadas, mas deixava sempre para “um dia...” Esta formação, assim como o E@D e o facto de não ter a possibilidade de aulas práticas com as turmas do 5.º ano foram o “pretexto certo no momento certo. Obrigada!”.

Estando nós num mundo cada vez mais digital, não podemos desconhecer os instrumentos para ensinar e preparar os alunos para a integração nesse mundo. Isto só poderá acontecer realmente se os docentes conhecerem e dominarem ferramentas digitais que promovam o seu conhecimento e a sua utilização pelos alunos.



*Figura 8. Participação nas atividades do Classpoint*

## CONCLUSÃO

Assim, reveste-se de importância enorme a capacitação digital dos docentes que, também, têm a perceção de que a escola tem de acompanhar as mudanças que se verificam na sociedade e não podem dela estar desfasada. Para tal, parecem-me motivadíssimos para investir no seu desenvolvimento pessoal/ profissional e aprofundar os conhecimentos sobre as plataformas, ferramentas e recursos digitais que, por um lado podem tornar os processos de ensino/aprendizagem mais eficazes, com a criação de ambientes de aprendizagem mais motivantes e envolventes para os alunos e por outro, facilitar e aumentar as dinâmicas de avaliação formativa e de autorregulação, que originam situações de sucesso mais generalizadas e inclusivas, porque mais diversificadas e mais facilmente adequadas a cada um.

Retrocedendo à questão inicial – “POSSO AVANÇAR?” é a pergunta que os professores estão a aprender a fazer de outra forma na sala de aula, seja ela presencial ou digital, mas também é a pergunta que devemos fazer dentro das comunidades de aprendizagem e grupos de partilha estabelecidos formal ou informalmente nas escolas. Este mote traduz ainda um pouco da insegurança que os professores enfrentam ao lidar com um conjunto de novos fatores, desafios e barreiras da digitalização acelerada da profissão docente.

O exemplo desta ação mostrou a importância de promover a partilha entre professores, aumentando e alargando a sua prática com um pendor mais pedagógico. E o papel das comunidades de aprendizagem neste jogo de incertezas é fulcral, pois permite uma rede de segurança aos professores e o caminho mais acelerado em direção ao uso pedagógico de novas ferramentas. Por outro lado, a formação destas comunidades tem um efeito muito contagiante, pois a divulgação/demonstração das aprendizagens adquiridas nestes formatos feita pelos pares, alicia um número cada vez maior de docentes curiosos e ávidos de conhecimentos na área das tecnologias.

Como defendem Alarcão e Tavares (2010), Sá Chaves (2011), Alarcão e Canha (2015), entre outros: converter as escolas em comunidades profissionais de aprendizagem significa converter as escolas em comunidades aprendentes.

De entre os aspetos sujeitos a melhoria está a organização do portefólio da formação, dado o volume (imenso) de recursos partilhados torna-se difícil a organização e localização de recursos. Assim, seria importante criar um repositório organizado por nível de ensino e área disciplinar, fomentando a partilha não apenas durante a formação, mas entre formações a ocorrer em diferentes momentos, contextos e entre profissionais.

Destaca-se, de forma extraordinária, o apoio, orientação, acompanhamento do Centro de Formação Martins Sarmiento, que depois da apresentação das intenções da equipa responsável pela capacitação do nosso agrupamento de formar um grupo de professores para partilhar conhecimentos e práticas pedagógicas com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos utilizando diferentes Recursos Educativos Digitais (RED), se disponibilizou para proceder à planificação, organização e dinamização desta, tão, positiva, frutífera e impactante formação. Esta ação foi globalmente avaliada pelos formandos com 4,91 em 5 (acima da média das ações do centro que é 4,76), com vários

indicadores de nível 5 pleno, como o contributo para o desenvolvimento profissional ou na contribuição para estratégias de motivação dos alunos.

### **Feedback – Centro de Formação - Reflexão:**

*“O grupo está todo de parabéns! Todos mostraram abertura, investimento e espírito e missão!”; “... se é possível passar horas a explorar os recursos produzidos, quantas horas de trabalho estão aqui espelhadas? Obrigado professores! Estou sem palavras!”.*

### **Feedback – Extratos das reflexões críticas**

*“O início desta formação veio acompanhada de muitos desafios! Desinstalou-me, retirou-me da minha área de conforto e impeliu-me a aprender mais e mais e a dar corpo ao verdadeiro trabalho colaborativo” (AB)*

*“Num cômputo global, nesta era tecnológica, em que o mundo se transforma à velocidade da luz, torna-se crucial esta atualização constante, para um continuum desempenho profissional.” (AS)*

*“Sem as aprendizagens abordadas, teria sido quase impossível, passar de um ensino tradicional para um ensino mais digital, mais diversificado, mais eficaz e mais potenciador das aprendizagens. Neste contexto, em que foi necessário repensar toda a dinâmica do Ensino, criar novas metodologias e estratégias, revolucionar o ensino que todos nós tão bem conhecíamos e, sobretudo, sair da nossa zona de conforto, esta ação de formação surgiu como um farol no meio de uma tempestade.” (CC)*

### **Feedback – avaliação da ação**

- “Considero que esta ação de formação teve um impacto extraordinário ao nível das dinâmicas do ensino/aprendizagem, trabalho colaborativo e partilha.”
- “Gostei muito da partilha de trabalhos e de informação.”
- “Esta formação superou as minhas expectativas, permitiu o trabalho colaborativo e interativo com os colegas de trabalho.”
- “Sugiro uma formação mais orientada apenas para alguns recursos digitais específicos, para um trabalho prático ainda mais acompanhado e aprofundado de cada uma delas.”
- “Ótimo partilhar presencialmente e à distância.”

**Feedback - Padlet da formação:** *“Obrigado a todos! A partilha que aconteceu nesta comunidade levou-me a conhecer e experimentar ferramentas que facilitam imenso o trabalho de professor e proporcionam aos nossos alunos experiências de aprendizagem ricas, diversificadas e muito motivadoras.”*

Perante tudo que se constatou e referiu, podemos assumir, com toda a certeza, a alteração da questão **“POSSO AVANÇAR?”** para uma afirmação segura de que, em conjunto, **“PODEMOS AVANÇAR”**



CATÓLICA

CEDH · CENTRO DE ESTUDOS  
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

---

PORTO



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

**SAME**   
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

[www.uceditora.ucp.pt](http://www.uceditora.ucp.pt)