

Projeto “Ensinar é VOAR”

Relatório Final de Avaliação

Promotor:



Apoio Técnico:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



A. NOTA INTRODUTÓRIA	5
B. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO ENSINAR É VOAR.....	7
1. Modelo pedagógico VOAR.....	7
1.1 Conceptualização do modelo.....	9
2. Propósitos do projeto	14
3. Modelo de implementação do projeto.....	15
4. Caracterização do AEOH e das turmas envolvidas.....	18
C. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	20
1. Problema e questões de avaliação	20
2. Processos De Recolha de Informação.....	22
D. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25
1. Organização e Funcionamento do Projeto	25
1.1 Processos de Capacitação e <i>Mentoring</i>	25
1.2 Materiais Pedagógicos e Guias de Apoio	25
1.3 Facilitação e apoio na gestão e organização.....	26
1.4 Sessões Temáticas de Reflexão.....	26
1.5 Envolvimento das famílias	27
2. Ensino, Aprendizagem e Avaliação	28
2.1 Dinâmicas de sala-de-aula	28
2.2 Organização do espaço da sala de aula	29
2.3 Planificação das aulas	29
2.4 O papel das/os docentes	30
2.5 O papel das/os alunas/os.....	30
2.6 Participação das/os alunas/os	31
2.7 Participação das famílias.....	32
2.8 Processo de avaliação pedagógica.....	33
2.9 Resultados da aprendizagem.....	34
3. Trabalho colaborativo.....	38
3.1 Trabalho Colaborativo entre as/os docentes envolvidas/os no projeto	38
3.2 Interação entre as/os docentes envolvidas/os e as/os restantes (1º CEB).....	38
4. Perceções acerca do desenvolvimento do projeto no AEOH.....	39
4.1 Dinâmica escolar.....	39
4.2 Dinâmica de aprendizagem	40
4.3 Motivação das/os docentes.....	41

4.4 Apoio por parte da Direção do Agrupamento	41
5. Perceções do projeto no Território	42
5.1 Dinâmica do projeto no território.....	42
5.2 Motivação das famílias	42
5.3 Comunidade	42
E. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	44
1. Resultados e impacto do projeto.....	44
1.1 Implementação do modelo pedagógico VOAR	44
1.2 Práticas de Avaliação Pedagógica	45
1.3 Dificuldades inerentes à pandemia COVID-19	46
1.4 Indicador de resultado e respetivas meta propostas.....	47
2. O futuro do projeto	48
3. O que ficou por fazer	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXOS.....	57
Anexo A - A ESCOLA QUE QUEREMOS – Linhas orientadoras para a inovação pedagógica	58
1. A aprendizagem cooperativa como estratégia pedagógica	60
2 Alunos autorregulados aprendem mais e melhor	64
3 A importância da interdisciplinaridade	67
4 As potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto	68
5 As assembleias escolares.....	69
6. A importância da relação pedagógica.....	73
7. O papel da avaliação pedagógica.....	74
8. O processo de mentoring na formação contínua docente	75
Anexo B – Questionário sobre Igualdade de Género.....	82
Anexo C – Análise aos resultados do questionário sobre Igualdade de Género	87
Anexo D – Grelha de observação.....	97
Anexo E – Questionário às/os docentes para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial.....	102
Anexo F – Questionário às/os docentes para acompanhamento do projeto	108
Anexo G – Questionário às/os docentes para balanço final	121
Anexo H – Questionário às famílias para levantamento de expectativas	124
Anexo I – Questionário às famílias para acompanhamento do projeto.....	128
Anexo J – Questionário de satisfação das sessões dinamizadas	133
Anexo K – Guião do <i>Focus Group</i> com os principais atores do território.....	136

A. NOTA INTRODUTÓRIA

O presente estudo de avaliação tem como propósito monitorizar a execução e implementação da Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social (IIES) *Ensinar é VOAR*, bem como discernir o seu impacto no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital e no território envolvente. No seguimento do Relatório Intermédio de Avaliação, referente ao ponto de situação do projeto nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, apresenta-se agora o Relatório Final de Avaliação, contemplando, simultaneamente, os dados e conclusões face ao ano letivo 2020/2021 e recomendações, não só para as equipas envolvidas na execução do projeto (tendo em conta a implementação de possíveis iniciativas futuras desta natureza), como para o próprio Agrupamento, com vista à continuidade da mudança, mesmo sem intervenção externa.

O projeto *Ensinar é Voar*, é cofinanciado pelo Portugal Inovação Social, no âmbito das Parcerias para o Impacto, sendo promovido pela ADIBER, uma associação de desenvolvimento local, com experiência acumulada no desenho e implementação de estratégias integradas de desenvolvimento de base territorial e comunitária. O território em que incide a sua atuação é comumente conhecido por Beira Serra, dada a sua proximidade com a Serra da Estrela, que integra os Concelhos de Arganil, Góis, Oliveira do Hospital e Tábua. Estas concelhos estão inseridos na NUT II Região Centro e fazem parte da Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra.

O objetivo desta IIES é implementar o protótipo de adaptação do modelo pedagógico VOAR à escola pública, mais concretamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, com vista a contribuir para a diminuição do insucesso escolar.

A necessidade da elaboração de um estudo de avaliação prende-se essencialmente com a complexidade do projeto, envolvendo variados elementos da comunidade educativa e tendo diferentes equipas a trabalhar na sua execução. Todo e qualquer processo de mudança está envolto em entropias, sendo por isso expectável o surgimento de constrangimentos, avanços, recuos e até forças de bloqueio que precisam de ser enfrentadas por via de processos negociais. É, por isso, essencial que o acompanhamento que foi sendo prestado a esta iniciativa, ao longo destes últimos três anos, se reflita num relatório acessível a todas/os as/os *stakeholders*, para que se conseguiram acertar ideias, refletir sobre os constrangimentos que se mantêm e traçar caminhos para o futuro, de modo crítico, construtivo e atempado.

Este processo de avaliação contempla, assim, duas fases, tal como sugerido por Stufflebeam e Shinkfield (2007): uma primeira mais orientada para a melhoria, fortemente associada à avaliação formativa, tendo como principal finalidade a obtenção de informação sobre o processo para orientar a tomada de decisão e permitir alterações que visem a melhoria; e, uma outra, mais direcionada para a prestação de contas, já mais associada à avaliação sumativa, com vista à emissão de um juízo global relativamente ao produto ou resultado.

A avaliação de processos de mudança de paradigma e de práticas pedagógicas deve ter em conta que os diferentes intervenientes num dado contexto social atribuem significados próprios e múltiplos sentidos ao que os rodeia” (Fernandes, 2007). Assim, apesar de um processo de avaliação desta natureza não poder garantir uma total objetividade, devido aos referenciais próprios dos participantes, tal situação não deve impedir que toda e qualquer avaliação seja “orientada por princípios que lhe confirmam rigor, utilidade, significado e relevância social”, através de um “complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de

meras opiniões impressionistas, convicções ou perceções, que poderão ser necessárias (...) mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes” (Fernandes, 2010, p.16).

É, ainda, de referir que esta avaliação é levada a cabo pela equipa responsável pela facilitação, intimamente envolvida no desenho e implementação do projeto. Para evitar que esta proximidade pudesse comprometer a objetividade, credibilidade e o rigor deste processo de avaliação, a equipa procurou recorrer ao que Fetterman (em entrevista a Fitzpatrick, 2009), designa por triangulação de dados, como ferramenta para contribuir para uma avaliação mais próxima da dita objetividade, mas sem estar refém da mesma.

O processo de avaliação consistiu na realização de observações a aulas de 10 das/as 17 docentes envolvidas/os no projeto, aplicação de questionários às/aos docentes envolvidas/os no projeto e às/aos encarregadas/os de educação. Foi ainda aplicado um focus group aos principais atores do Território.

Neste relatório apresentamos uma contextualização do projeto Ensinar é Voar, quanto ao seu modelo pedagógico e ao modelo de implementação do projeto (Secção B), apresentamos um enquadramento da metodologia utilizada neste estudo (Secção C), bem como a discussão dos resultados obtidos (Secção D). Concluímos com a apresentação das principais conclusões e consequentes recomendações (Secção E). Em anexo, para além das referências a instrumentos de recolha de informação, abordados no enquadramento metodológico, apresenta-se também um capítulo (Anexo A), com o referencial teórico que orientam este processo de inovação pedagógica.

B. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO ENSINAR É VOAR

Por ter um carácter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo, o insucesso escolar não pode nem deve ser encarado como uma fatalidade, exclusivamente dependente do capital cultural e social de cada criança, sendo por isso primordial adicionar o fator instituição escola e as interações que se estabelecem com o meio social.

O modelo de ensino tipicamente tradicional, ainda existente na maioria das escolas, não se adapta à diversidade de alunas/os presentes no sistema e às suas necessidades, o que se reflete na sua desmotivação e pouco interesse e gosto pelo conhecimento, e consequentemente, no aumento do insucesso escolar.

Assim, a escola continua a revelar-se não só limitadora da equidade social no acesso a um ensino de qualidade, inviabilizando o acesso a igualdade de oportunidades das/os alunas/os ao longo da sua vida, como do desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Na realidade, os modelos educativos maioritariamente existentes nas nossas salas de aula estão desadequados aos ritmos e interesses das/os alunas/os, impondo barreiras a uma aprendizagem eficaz e de acordo com as competências desejadas para que possam ser cidadãos/ãos de sucesso pessoal, social e profissional. Em Portugal, este problema é assumido pelas políticas públicas, tendo sido publicado o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, com o objetivo que as práticas educativas mudem e se direcionem para alunas/os com uma performance diferente da atual (alunas/os pouco autónomas/os, com uma ausência clara de responsabilidade, pouco curiosas/os e interessadas/os no conhecimento e na sua aprendizagem escolar, com pouco sentido crítico, sem proatividade e iniciativa e com muitas dificuldades em trabalhar em grupo).

Ao longo dos últimos anos têm surgido um conjunto de iniciativas e programas alternativos aos modelos convencionais de ensino, recorrendo a diferentes estratégias metodológicas, com maior ou menor rutura com o sistema, promovendo uma aprendizagem ativa por parte das/os alunas/os. Contudo, se por um lado a comunidade educativa, de forma isolada, se tem organizado para criar respostas locais, ainda que inspiradas em modelos internacionais, o sistema público de ensino ainda se revela resistente, aderindo pouco a mudanças que alterem formas estruturais de trabalho dentro da sala de aula. A autoconfiança, a ausência de recursos, o congelamento das carreiras, a rutura com políticas públicas, bem como a pouca receptividade à inovação têm sido algumas das justificações para que a proliferação dos modelos continue a não ser visível. Com a política pública atual, que permite aos Agrupamentos de Escola assumirem projetos de autonomia curricular, criam-se sinergias para se demonstrar à comunidade que existem modelos educativos que devem ser encarados como motor de transformação social.

7

1. Modelo pedagógico VOAR

O modelo pedagógico VOAR - Vinculações, Ousadia/empreendedorismo, Autonomia e Responsabilidade - evoluiu do modelo educativo *Ensinar é Investigar* que, entre 1983 e 1993, foi a base de um programa de formação de formadoras/es e docentes, sob a coordenação de Maria da Luz Leitão, Isabel Valente Pires, Florbela Palhais e Maria João Gallino. Neste período, formaram-se 12 formadores e 1200 professores a nível nacional, com um envolvimento de 24000 aluna/os. Na crença de que as práticas deste programa se replicariam de forma autónoma, não foi desenhado qualquer mecanismo que permitisse o acompanhamento das/os docentes de

forma estratégica, o que aliado à ausência de estabilidade do sistema, à constante oscilação de políticas e obrigações curriculares e profissionais, e à ausência de financiamento público na área dos projetos educativos a longo prazo, levou a que este modelo pedagógico nunca se instalasse na escola pública.

Em 2013, a Doutora Isabel Valente Pires, uma das coordenadoras do programa, criou uma sociedade sem fins lucrativos e assumiu o Colégio de São José, em Coimbra (deixando este de pertencer às Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena), com o objetivo de fomentar nas/os suas/seus docentes a mudança das suas práticas diárias e hábitos instalados. Este processo resultou de muita reflexão teórica e um de grande trabalho em equipa, onde se foram adaptando progressivamente práticas essencialmente centradas na/o docente, até então em vigor no Colégio, a outras que procuram colocar a/o educanda/o no centro do seu processo educativo.

Assim, e tendo em conta as mudanças vividas nas duas décadas antecedentes, o modelo educativo *Ensinar é Investigar* foi melhorado e adaptado, assumindo-se em 2013/14 o primeiro ano de transição para este programa, que se passou a designar VOAR. Deu-se então início a um processo de *mentoring*, junto das/os docentes do Colégio, incrementando-se assim o hábito de partilha e de reflexão/ação, ajudando as/os docentes diariamente, com proximidade, colaboração e companheirismo entre pares. Atualmente, o corpo docente do Colégio é autónomo, sendo o formato tradicional de formação contínua suficiente para manter as práticas: organiza-se, todos os anos, quinze dias de reflexão interna entre os anos letivos, mantém-se as rotinas de reflexão entre pares, e existe uma relação próxima com as famílias.

O VOAR, por comparação ao *Ensinar é Investigar*, introduziu estratégias organizadas de reforço da regulação da/o aluna/o (a organização do trabalho autónomo em quinzenas). A organização dos temas, no trabalho por projeto, permanece, mas a implementação de alguns subtemas foi enriquecida com um conjunto de recomendações, surgindo agora o trabalho de campo como método de recolha de informação. Foram igualmente melhoradas as estratégias utilizadas na aprendizagem da Língua Portuguesa, rompendo com um processo natural, de tipo global, em que a criança aprendia a escrever e a ler partindo das frases, para depois começar a descobrir palavras, sílabas e só por fim letras. Apesar de construtivista, este método revelava-se um pouco lento, criando alguma ansiedade nas/os docentes e encarregadas/os de educação, sendo por isso agora adotado o método das 28 palavras.

O VOAR procurou igualmente corresponder ao perfil da/o aluna/o atual, permitindo alcançar as competências desejadas no tempo escolar previsto. Apesar de o *Ensinar é Investigar*, por força da metodologia de trabalho por projeto, já desenvolver competências como a capacidade de trabalhar em equipa, criatividade, espírito crítico, resolução de problemas, capacidade de planificação e liderança, o VOAR amplifica este desenvolvimento, procurando formar cidadãos/ãos mais conscientes, reflexivos/os, argumentativos/os, autónomos/os e autorregulados/os.

Segundo Pires e Lapas (2018), o que faz com que o modelo pedagógico VOAR seja diferenciador é o facto de “(...) integrar uma visão pedagógica que procura centrar todo o processo educativo no educando sem deixar de investir seriamente em metodologias de ensino/aprendizagem inovadoras e eficazes, numa constante busca por conseguir uma grande coerência” (p. 3).

1.1 Conceptualização do modelo

O VOAR define-se como um sistema de tipo pós-moderno (Pourtois & Desmet, 2020, cit. por Pires & Lapas, 2018), baseado na Pedagogia de Vinculações de Kantenich (1971, 1982, 1983, 1993), especialmente adequada à formação do século XXI. Esta pedagogia assenta em duas premissas essenciais. A primeira diz respeito à importância da criação de uma relação afetiva estável e profunda entre educando/a e educador/a, primordial para o processo de ensino e aprendizagem. A segunda refere-se à mudança de paradigma de um processo educativo centrado na/o docente para um processo educativo centrado na/o aluna/o ou em grupos de alunas/os, acreditando que estas/es são capazes construir o seu próprio conhecimento.

O VOAR integra igualmente vertentes de outros sistemas pedagógicos, designadamente o construtivismo elaborado em Piaget (1923,1929) e Bruner (1973, 1975, 1996), o interacionismo inspirado em Vygotsky (1987, 1988), o trabalho por projeto com origem em Dewey (1938/1963, 1959, 1960, 1961) e Kilpatrick (Abrantes, 1994), as práticas da escola ativa de Freinet (1975) e, ainda, alguns contributos metodológicos do sistema da Escola da Ponte (Pacheco, 2003), como o trabalho autónomo. Estas diferentes inspirações teóricas reforçam e tornam a escola mais plurifacetada, mais complexa, mais capaz de responder a todas as crianças e às características de cada uma.

Assim, o modelo pedagógico VOAR assenta no princípio do respeito pela individualidade de cada aluna/o, sendo a/o principal responsável pela sua educação, com o apoio e orientação da/o docente. Como tal, a/o aluna/o, ao longo do seu percurso escolar formal, desenvolve a sua personalidade e constrói o seu conhecimento de forma ativa e comprometida, fazendo opções, investigando e organizando o conhecimento adquirido, partilhando e demonstrando o que aprendeu. Procura-se, assim, promover a formação de adultas/os livres e equilibradas/os, competentes, responsáveis, autónomas/os, criativas/os, com capacidade de iniciativa e espírito crítico, preocupadas/os com o bem comum e capazes de intervir ativamente na sociedade. O objetivo é desenvolver cidadãs/ãos capazes de dar resposta aos desafios impostos pelo século XXI, ao nível dos conhecimentos, das competências e das ferramentas.

Trata-se, por isso, de uma pedagogia centrada na/o aluna/o e/ou grupo de alunas/os, assente na estimulação e organização da aprendizagem de cada área do saber, com a sua estrutura própria. Desta forma, assume-se como atividade nuclear o Estudo do Meio, tendo como atividades decorrentes o Português e a Matemática. Ainda que os saberes se articulem, o tempo de ensino e aprendizagem neste modelo contempla momentos específicos para cada área, sugerindo estratégias específicas para alcançar as competências expectáveis.

1.1.1. Aprendizagem por projeto

O VOAR é um modelo pedagógico de ensino e aprendizagem que, ao partir da organização dos conteúdos essenciais previstos no currículo nacional, adota como metodologia preferencial e transversal o trabalho por projeto. Esta metodologia permite às/aos alunas/os trabalharem e aprenderem de forma interdisciplinar, dando sentido às suas aprendizagens curriculares e desenvolvendo a sua responsabilidade e autonomia, o seu espírito de iniciativa, bem como práticas de colaboração entre os colegas.

No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, O VOAR propõe uma abordagem com base na exploração de cinco temas desenhados e organizados a partir das fases de desenvolvimento das

crianças dos diferentes níveis de ensino, partindo sempre do mais próximo da criança, com alargamentos sucessivos, sendo eles: “Eu e os Outros”; “O Meio Envolvente da Escola”; “O Meio Ambiente Regional”; “O Espaço e o Tempo Português”; e “O Espaço e o Tempo dos Homens”.

Para a exploração destes temas, estão previstos subtemas que dão origem a projetos de aprendizagem, em que a/o docente, ao assumir um papel de facilitadora/or do conhecimento, desafia as/os alunas/os, em grupos de trabalho, a descobrirem um conjunto de temáticas, direcionando-as/os à medida que evoluem na sua aprendizagem. A abordagem interdisciplinar permite que as/os alunas/os construam o seu conhecimento e a visão de si mesmos, dos outros e do mundo (local, regional e global) à medida que aprendem a relacionar-se entre si, fomentando a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico, cooperativo e de entreajuda.

A aprendizagem por projeto respeita três níveis de trabalho, correspondendo o nível 1 ao lançamento do tema, o nível 2 ao seu desenvolvimento, e o nível 3 à sistematização e consolidação de conhecimento. Assim, no nível 1, sob a orientação da/o docente, são criadas situações pedagógicas com vista à consciencialização e expressão do conhecimento que se detém sobre o tema a abordar. Neste momento, as/os alunas/os são desafiadas/os a pensar, coletivamente, sobre o que já sabem e desejam saber sobre determinado tema, apontando ideias de como acham ser possível descobrir o que se deseja. É importante que a/o docente oriente o processo, de modo que todas/os as/os alunas/os participem, para que todas/os se sintam implicadas/os, confiantes e, conseqüentemente, mais motivadas/os.

No nível 2, as/os alunas/os planificam em grupo o trabalho a desenvolver para que posteriormente consigam recolher, selecionar e tratar a informação, dando resposta às questões de partida, anotadas entre todas/os. Este trabalho de investigação pode englobar a experimentação científica, a pesquisa bibliográfica, e até o trabalho de campo, como saídas do espaço físico da escola, para que possam explorar no terreno a realidade a estudar. Neste nível, o tempo é dirigido pelas/os próprias/os alunas/os, de modo autónomo. No final, as/os alunas/os elaboram um produto (que pode ser um cartaz, um texto, uma apresentação em *powerpoint*, ou outro formato) e apresentam e partilham com a turma as conclusões a que chegaram.

No nível 3, a partir do debate conduzido pela/o docente e em grande grupo, o conhecimento adquirido é estruturado, sistematizando os assuntos abordados por cada grupo. Constroem-se mapas conceptuais sobre o assunto estudado, que possibilitem a articulação entre temáticas, a assimilação, reflexão e interiorização dos diferentes temas exploradas por todos os grupos. Estes mapas conceptuais devem ser construídos sem constrangimentos externos deliberados, com a confiança de que embora pareçam inicialmente confusos, vão dando lugar a conceitos e ideias clarificadas pela discussão e pelas atividades dos grupos.

Relativamente à formação dos grupos de trabalho, aconselha-se não mais do que 3 ou 4 elementos, podendo contemplar uma/um coordenadora/or, uma/um secretária/o e uma/um espiã/ão. Este último terá como função ir aos outros grupos perceber como decorre o trabalho das/os colegas/os, promovendo assim a sua autorregulação.

1.1.2. Dinâmicas da Matemática

No caso da matemática, o processo de aprendizagem não segue manuais escolares, tendo por base a resolução de desafios, individualmente ou em pequenos grupos, que posteriormente, sob a orientação da/o docente, são debatidos em grande grupo, explorando os

diferentes processos de resolução de cada um para que em conjunto se vá construindo, estruturando e sistematizando o conhecimento.

A construção dos conceitos matemáticos é basilar para um bom entendimento da disciplina, pois é a partir destes que se desenvolve o raciocínio matemático. Dá-se, por isso, primazia à apresentação e resolução de problemas matemáticos, dando liberdade à criança para os resolver do modo que conseguir e preferir (modelo de ação, modelo icónico e/ou modelo simbólico). É aconselhado que no 1.º e 2.º ano sejam apresentados 2 a 3 problemas muito simples por dia, e no 3.º e 4.º ano sejam apresentados apresentar 3 a 4 problemas por semana, uma vez que é na repetição que a criança consegue compreender e interiorizar o conhecimento.

O modelo pedagógico VOAR aposta igualmente na utilização de materiais manipuláveis e jogos, na construção de cadeias estratégicas de aprendizagem, fomentando a capacidade da criança para construir o seu próprio conhecimento, a partir da interação com o real e com as outras crianças.

1.1.3. Aprendizagem da leitura e da escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita acontece, normalmente, pelo método sintético criado em Portugal por João de Deus, no século XIX. Por ser um método que, apesar de válido, promove uma aprendizagem passiva, pouco criativa e muito pouco construtivista, o modelo pedagógico VOAR adota o *método das 28 palavras*.

Neste método, o processo de aprendizagem, é centrado num conjunto de rotinas orientadas para a consciência silábica, permitindo assim, desde cedo, a compreensão e leitura de textos com um número elevado de palavras. Deste modo, o método contextualiza 28 palavras¹ através de uma rotina base. As três primeiras palavras (menina, menino e uva) permitem a exploração das vogais e dos ditongos (por contemplarem todas as vogais), sendo já a criança capaz de construir os quadros silábicos (declinação completa de uma consoante com as cinco vogais).

A rotina base aplica-se a todas as palavras, iniciando sempre a sua apresentação com uma atividade de motivação que pode ser a leitura de uma história, de um conto, de um trava-línguas, de um poema, de uma notícia, uma ilustração, um filme, uma canção, entre outros exemplos. Segue-se uma atividade prática, podendo ser um jogo ou uma atividade plástica sobre a palavra e a apresentação do seu cartaz correspondente. Postos estes momentos de introdução à palavra, as/os alunas/os exploram a consciência silábica através da divisão da palavra por palmas e da escrita da palavra. Assim, cada criança deve treinar a leitura e a escrita da palavra, fazendo igualmente jogos de combinatórias de sílabas para formar novas palavras e frases. À medida que se vão explorando as 28 palavras, devem-se ir preenchendo os quadros silábicos.

A partir das palavras que vai aprendendo, a criança explora as sílabas, brinca com os sons e constrói novas palavras e frases curtas, colecionando e aumentando o seu campo lexical. A criança é desafiada a construir o seu próprio conhecimento aprendendo a escrever com mais gosto e facilidade. As palavras devem ser trabalhadas com tempo e com calma, para que a criança

¹ As 28 palavras são: Menina, menino, uva, dedo, sapato, bota, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, ovo, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, bandeira, funil árvore, quadro, passarinho, peixe, cigarra, fogueira e flor.

atente aos pormenores da forma de cada letra, compreendo as suas características essenciais e evitando erros futuros.

Esta estratégia está intimamente ligada à necessidade de estimular a criatividade e o gosto pela escrita, logo desde o primeiro contacto com a mesma, dando à criança liberdade para escrever da forma que souber, com orientações da/o docente. No 1.º ano, por escreverem de acordo com os sons que ouvem, as crianças dão, naturalmente, muitos erros ortográficos, ocorrendo a consolidação de uma ortografia correta só ao longo do 2.º ano.

1.1.4. Trabalho Autónomo

O desenvolvimento de competências como a responsabilidade e a autonomia é um dos pilares do modelo pedagógico VOAR, sendo por isso fundamental promover espaços e tempos planeados estrategicamente para que as/os alunas/os consigam exercer a sua liberdade de escolha, com instrumentos que lhes permitam gerir e regular as tarefas.

Para a concretização desta aprendizagem, existem espaços de Trabalho Autónomo, que devem ocupar uma carga significativa no horário semanal. Estes tempos traduzem-se na aquisição de conhecimento através da realização de projetos ou de outras formas de trabalho autorregulado, em que as/os alunas/os refletem sobre os seus resultados e aumentam a exigência da sua responsabilidade. Este processo é organizado em quinzenas, em que as/os alunas/os refletem sobre todo o trabalho desenvolvido e as dificuldades sentidas, anotando e conversando com a/o docente, sobre o planeamento da quinzena seguinte. Apesar da/o docente dever apoiar as/os alunas/os sempre que necessário, o primeiro recurso para solucionar qualquer dificuldade devem ser as/os colegas, promovendo a entreajuda e a solidariedade. A/o docente deve assumir a função de tutor, acompanhando as/os alunas/os de forma estimulante e exigente, quer ao nível do seu crescimento, quer na forma como decorre a sua aprendizagem.

12

1.1.5. Assembleias Escolares

Promover a aprendizagem democrática é outro dos pressupostos deste modelo pedagógico, que procura promover nas/os alunas/os, um papel de decisores assumindo de forma democrática a responsabilidade de gestão de algumas questões escolares como a regulação de comportamento, a gestão de conflitos, a organização de espaços, a promoção de diversas iniciativas, a partilha de atividades, entre outras. Para este efeito, as/os alunas/os participam em Conselhos de Alunas/os de Turma, Conselhos de Alunas/os de Ciclo e Assembleias de Escola.

No início de cada ano, cada turma elege uma/um Presidente, uma/um Vice-presidente e uma/um Secretária/o para presidir os Conselhos de Alunas/os de Turma, onde são discutidas, quinzenalmente, soluções para os problemas da turma.

Uma vez por mês realizam-se os Conselhos de Alunas/os de Ciclo, onde são discutidos os problemas desse ciclo. As mesas destes Conselhos são constituídas pelas/os presidentes das turmas dos anos do ciclo em questão e coordenadas pela/o aluna/o do ano cimeiro. Nestes Conselhos são discutidos os problemas do ciclo em questão.

Uma vez por período, todas/os as/os alunas/os da Escola reúnem-se em Assembleia de Escola. Esta é coordenada pelas/os presidentes de cada um dos anos, sendo uma/um aluna/o do último nível de ensino que preside.

A totalidade destes órgãos de gestão fomenta não só o amadurecimento de formas refletidas e democráticas de atuar, como o respeito pelas/os outras/os, a responsabilidade pela sua própria vida e pela vida de toda a comunidade e a capacidade de iniciativa.

1.1.6. O papel da/o docente

Em todo este processo, a/o docente assume um papel essencial como figura de referência. O seu papel passa de transmissora/or de para orientadora/or, observadora/or, dinamizadora/or do processo de aprendizagem das/os suas/seus alunas/os, numa atitude de aceitação, promoção e capitalização da diferença. As suas funções deixam de assumir um teor explicitamente transmissivo, para passar a implicar o planeamento e implementação de atividades que permitam criar um clima ou ambiente promotor de aprendizagem. Às/aos alunas/os é dado um papel ativo em todo o processo, responsabilizando-as/os e orientando a sua participação.

A/o docente deve, igualmente, preocupar-se em estabelecer com cada uma/um das/os suas/seus alunas/os, um vínculo pessoal forte, permitindo que o processo educativo se desenrole num ambiente tranquilo e de afetividade. É muito importante que a/o aluna/o se sinta acolhida/o pela/o docente, confiando e sentindo-se segura/o com a sua orientação e os seus conselhos, mas respeitando a sua autoridade.

13

1.1.7. Avaliação

No que se refere à avaliação de conhecimentos, o modelo pedagógico VOAR adota processos de avaliação claros, simples e transparentes, que permitem a produção de informação útil para a gestão da aprendizagem, promovendo a evolução do conhecimento das/dos alunas/os.

O modelo pedagógico VOAR adota processos de avaliação formativa de modo sistemático, onde os trabalhos realizados pelas/os alunas/os são integralmente contemplados e nos quais é possível acompanhar o processo de aprendizagem de cada uma/um de forma permanente. Assim, mais do que atribuir uma classificação, a avaliação tem como objetivo promover e regular aprendizagens, a partir do *feedback* distribuído (dando primazia aos aspetos positivos, para motivar a/o aluna/o, apontando posteriormente, os aspetos a melhorar) da reflexão crítica e da autocorreção.

Ao defender que cada aluna/o é única/o e tem uma forma pessoal de perceção do real e de construção do conhecimento, a avaliação deve decorrer da aplicação de diversos e diversificados instrumentos de recolha de informação, nomeadamente a observação de processos, a apresentação oral e escrita de projetos, os portefólios, os trabalhos escritos e os testes.

2. Propósitos do projeto

O modelo pedagógico VOAR atribui às/aos docentes o papel de agentes de transformação social. Este projeto pretende demonstrar que, mesmo sem uma mudança abrupta do sistema educativo, é possível promover o desenvolvimento de uma escola pública que seja de facto inclusiva e promotora do sucesso escolar de todas/os.

Nesta linha, o principal propósito desta Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social (IIES) é implementar o protótipo de adaptação do modelo pedagógico VOAR à escola pública, mais concretamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, com vista a contribuir para a diminuição do insucesso escolar. Ao despertar no território um interesse coletivo em torno da escola pública, do seu papel transformador e da qualidade que esta já tem e que pode ainda alcançar, este projeto pretende apoiar docentes, alunas/os e famílias na procura de mais e melhores aprendizagens, através da implementação de um modelo pedagógico diferenciador que promove uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Este projeto contempla assim promover a aprendizagem de competências essenciais para a vida das/os alunas/os, assentes no conhecimento, na comunicação, na responsabilidade, na autonomia, na curiosidade científica, na resolução de problemas, no saber ser, no saber estar e no saber intervir em comunidade. As competências essenciais do currículo são salvaguardadas, alterando apenas a ordem e a forma como são trabalhadas em sala de aula, respeitando em simultâneo o ritmo de desenvolvimento de cada aluna/o.

Tem ainda como objetivos envolver a comunidade docente na procura ativa de estratégias diferenciadoras de ensino e aprendizagem, e corresponsabilizar a comunidade educativa local na (re)construção de uma escola pública de qualidade para todos/as, em prol do futuro das crianças e jovens do seu território.

Face ao compromisso exposto no Plano de Desenvolvimento desta IIES (IIES e às consequentes alterações), para medir a concretização destes objetivos, e tendo em conta os resultados internos do Agrupamento referentes ao 3.º período, definiu-se como indicador melhorar a nota a matemática ou a estudo do meio (áreas disciplinares de intervenção do projeto) em 1 valor, sem diminuir a nenhuma das restantes disciplinas, em comparação ao ano letivo anterior, a 10% das/os alunas/os envolvidas/os no projeto em cada ano letivo (face a um universo previsto de 160 alunas/os por ano letivo), ou seja, 16 alunas/os no ano letivo 2019/2020 e 16 alunas/os no ano letivo 2020/2021, o que perfaz um total de 32 alunas/os nestas condições.

Face à complexidade do projeto, e na procura de uma análise mais fina do seu impacto, esta IIES comprometeu-se, ainda, a:

- Diminuir o desvio padrão dos resultados das/os 160 alunas/os envolvidas/os no projeto (em 2019/2020 e 2020/2021), comparativamente com as/os que não estão, em 20%;
- Diminuir as retenções das/os alunas/os regulares, envolvidas/os neste modelo, comparativamente com as/os que não estão, a 0;
- Aumentar a moda dos resultados das/os 160 alunas/os envolvidas/os no projeto (em 2019/2020 e 2020/2021), comparativamente com as/os que não estão, em 1 valor;
- Envolver 160 alunas/os (em 2019/2020 e 2020/2021) e 12 docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital;

- Atingir a presença de 500 encarregadas/os de educação nas diversas sessões de sensibilização e comunicação do modelo.

Esta iniciativa propôs-se, ainda, a aumentar os resultados das provas de aferição das/os alunas/os envolvidas/os neste modelo, comparativamente com as/os que não estão, em 15%. Tal não é possível aferir, uma vez que a pandemia COVID-19 levou, em 2020, à suspensão da aplicação, com carácter universal, destas provas, tendo as últimas, data de 2019², remetendo para o 1.º ano de projeto, fase em que ainda estavam apenas envolvidas/os alunas/os de 1.º ano.

3. Modelo de implementação do projeto

O projeto Ensinar é Voar, é cofinanciado pelo Portugal Inovação Social, no âmbito das Parcerias para o Impacto, sendo promovido pela ADIBER, uma associação de desenvolvimento local, com experiência acumulada no desenho e implementação de estratégias integradas de desenvolvimento de base territorial e comunitária. A associação está inserida num território comumente conhecido por Beira Serra, dada a sua proximidade com a Serra da Estrela, que integra os Concelhos de Arganil, Góis, Oliveira do Hospital e Tábua. Estas concelhos estão inseridos na NUT II Região Centro e fazem parte da Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra.

Neste projeto, a ADIBER assume a gestão da operação e o apoio técnico à implementação da IIES, contemplando essencialmente o apoio técnico especializado para um adequado acompanhamento e monitorização de execução física e financeira das atividades, no cumprimento das obrigações contratuais e dos pressupostos regulamentares que se aplicam a esta medida de financiamento.

Esta IIES conta ainda com o Município de Oliveira do Hospital como investidor social. Trata-se de um município situado na região Centro, com cerca de 20 855 habitantes dispersos por 16 freguesias, num território de 234,52 km². Algumas características marcantes deste território são a diminuição da população ao longo dos anos, fruto da pouca atratividade e capacidade de fixação, e a empregabilidade pouco qualificada, restrita essencialmente ao sector secundário e terciário (INE, 2011). Ao nível da oferta escolar, o Município integra uma oferta pública, contemplando o Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital e a Escola Profissional de Oliveira do Hospital, Tábua e Arganil.

De realçar que esta IIES introduz um processo designado de facilitação, a cargo da equipa da GO'WE, que tem como missão acompanhar todo o processo, comunicar a mensagem, dialogar com as/os intervenientes envolvidas/os, resolver constrangimentos diversos que possam surgir, e construir um modelo de avaliação do projeto (com o acompanhamento científico do Professor Doutor Domingos Fernandes), no qual este relatório intermédio se insere, que permita aferir continuamente os resultados e processos, possibilitando melhorias ao longo da sua implementação.

Para que as/os docentes consigam implementar as novas metodologias, este projeto contempla uma estratégia diferenciada, composta por processos de capacitação e mentoring, a cargo do Colégio de S. José, dirigido pela Doutora Isabel Valente Pires, e por sessões temáticas de reflexão, a cargo da equipa de facilitação do projeto. Por capacitação, entende-se um

² <https://iave.pt/provas-e-exames/provas-e-exames/provas-de-afericao-eb/>

conjunto de ações presenciais, em grupo, entre mentoras/es, consultoras/es, mentorandas/os e facilitadoras/es do projeto, onde é apresentado e explorado o Modelo Pedagógico VOAR, as suas estratégias de implementação e necessidades específicas de intervenção. No início dos anos letivos, nas pausas de férias e em momentos identificados como necessários, são desenvolvidas sessões de capacitação com as/os docentes que integram o projeto, de acordo com as temáticas principais que este contempla e outras temáticas que possam vir a ser solicitadas como reforço.

Por mentoring entende-se o processo de acompanhamento, levado a cabo por mentoras/es, com a finalidade de apoiar as/os docentes no seu percurso de adaptação a uma nova metodologia, planeando em conjunto, todas as semanas, o trabalho a desenvolver na semana seguinte, permitindo tirar dúvidas e ganhar mais segurança e motivação na e para a mudança. Para além deste apoio, pressupõe-se que as sessões de mentoring seja um espaço de reflexão e partilha entre colegas, combatendo o trabalho isolado que desmotiva as/os docentes diariamente. Estas sessões decorrem presencialmente no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, ou em formato online, uma tarde por semana ou quinzenalmente, de acordo com as necessidades.

As sessões temáticas de reflexão (Quadro 1), entendem-se como sessões com a presença de diferentes especialistas para abordar temas diversos de interesse do projeto. Por se entender necessário dar tempo às/aos docentes para ganharem confiança e se apropriarem do projeto, estas só se iniciaram no 1.º período do ano letivo 2019/2020. Apesar de as inscrições não serem restritas aos públicos-alvo, face às diferentes solicitações, entendeu-se estratégico realizar dois tipos de sessões: umas mais vocacionadas para as/os docentes e comunidade educativa profissional, e outras para encarregadas/os de educação e famílias, sendo pensadas e aplicadas estratégias e temáticas específicas. Estas sessões ocorrem uma vez por mês, geralmente, salvo se acordado pela equipa alguma alteração.

Quadro 1 - Sessões Temáticas de Reflexão dinamizadas no ano letivo 2020/2021

Datas	Sessões Temáticas de Reflexão Docentes	Participantes
24 de outubro de 2020	Inovação no pré-escolar: O exemplo do MEM e do JI do Pinhão	15
16 de novembro de 2020	Avaliação Pedagógica	10
11 de fevereiro de 2021	Igualdade de Oportunidades e Inovação Pedagógica	43
5 de maio de 2021	Que escola quero ajudar a construir? (presencial)	26
16 de junho de 2021	Metodologias ativas e as suas potencialidades em sala de aula (presencial)	18
20 de julho de 2021	Os jogos de tabuleiro modernos como promotores do sucesso escolar (presencial)	16

21 de julho de 2021	Estratégias ativas de aprendizagem (sessão final de projeto)	13
22 de julho de 2021	A relação pedagógica na sala de aula (sessão final de projeto)	20
27 de dezembro de 2021	Inovação no pré-escolar: O exemplo do MEM e do JI do Pinhão	19
28 de dezembro de 2021	Avaliação Pedagógica	14
Datas	Sessões Temáticas de Reflexão Famílias	Participantes
27 de outubro de 2020	O Projeto Ensinar é Voar e o acompanhamento das famílias	12
29 de outubro de 2020	O Projeto Ensinar é Voar e o acompanhamento das famílias (repetição)	6
30 de outubro de 2020	O Projeto Ensinar é Voar e o acompanhamento das famílias (repetição)	5
28 de novembro de 2020	Estratégias para aprendizagem da escrita	11
12 de dezembro de 2020	Férias e atividade com as crianças: o que fazer?	8
13 de fevereiro de 2021	A Matemática no Ensinar é Voar: Como apoiar em casa?	16
20 de março de 2021	O Estudo do Meio no Ensinar é Voar: Como apoiar em casa?	5
19 de junho de 2021	A jogar também se aprende! (presencial)	10

De realçar que a temática da Igualdade de Género estava prevista nas ações dinamizadas no âmbito do projeto. Todavia, e procurando não sobrecarregar o corpo docente com mais uma Sessão Temática de Reflexão, depois de dois anos letivos exigentes e desgastantes, marcados pela pandemia COVID-19, esta ação deu lugar a uma outra estratégia de abordagem ao tema. A partir da aplicação de um questionário direcionado a todas/os docentes do 1.ºCEB do Agrupamento de Escolas (Anexo B), foi possível realizar o levantamento das perceções que têm sobre o modo como o projeto Ensinar é Voar, a escola e a sociedade em geral, promove, ou não, a igualdade de género, e que tipo de implicações pode ter nas crianças. Após a aplicação deste questionário, foi partilhado pelas/os docentes um documento (Anexo C) com a análise dos resultados obtidos e informações relevantes sobre a temática para ajudar a promover a reflexão e desconstrução deste tema complexo, mas fundamental à sociedade.

O projeto contempla igualmente a partilha, com as/os docentes, de manuais digitais, desenvolvidos pelo Colégio de S. José, que atualizam a documentação existente no âmbito do projeto “Ensinar é Investigar”. Estes manuais integram as planificações semanais de cada ano de ensino, para a implementação das atividades nucleares e decorrentes. Trata-se de um apoio fundamental à atividade docente já que atuam como um fio condutor do projeto que oferece segurança e orientação no processo de mudança.

Está também previsto o desenvolvimento, por parte da equipa responsável pela facilitação, de dois guias digitais com recomendações de atividades a implementar na sala de aula ou no quotidiano familiar, para a promoção da igualdade de oportunidades e da igualdade de género.

O projeto implica ainda a aquisição de materiais pedagógicos manipuláveis, essenciais à aprendizagem da matemática. A necessidade desta aquisição suscitou a oportunidade de envolver o Município e o próprio Ministério da Educação numa reflexão sobre a pertinência de se ajustarem os mecanismos de apoio educativo, quer ao nível local quer ao nível central, por forma a garantir às/aos alunas/os apoio na aquisição de material de aprendizagem alternativo ao usual (manuais e fichas de atividades). Esta matéria, objeto de exposição à tutela, encontra-se ainda em apreciação. Assim, a aquisição dos materiais necessários à implementação do projeto, no que concerne às dinâmicas da matemática, ficam, atualmente, a cargo da escola, das famílias e da equipa do projeto.

Relativamente à disseminação de informação, o projeto prevê essa partilha por via do site www.ensinarevoar.pt e das suas respetivas redes sociais (Facebook e Instagram). Pressupõe ainda a construção e dinamização de uma plataforma (<https://comunidade.ensinarevoar.pt>) com o objetivo de criar um espaço digital que permita a construção de uma rede de docentes e mentoras/es deste modelo de ensino, permitindo a partilha, a reflexão contínua entre pares e a transformação de práticas.

4. Caracterização do AEOH e das turmas envolvidas

O Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital tem 2625 alunos, dispersos pelas seguintes 15 unidades orgânicas escolares:

- Centro Escolar de Nogueira do Cravo
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Bobadela
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Lagos da Beira
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira do Hospital
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de São Paio de Gramaços
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Ervedal da Beira
- Escola do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico de Seixo da Beira (Cordinha)
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Vila Franca da Beira
- Escola do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico de Lagares da Beira
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Meruge
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Travanca de Lagos
- Escola do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico da Ponte das Três Entradas
- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Lourosa
- Escola do 2º e 3º Ciclo de Oliveira do Hospital

– Escola Secundária de Oliveira do Hospital

Neste agrupamento, o 1.º CEB é frequentado por 669 alunas/os, distribuídas/os pelas unidades orgânicas acima apresentadas, tendo escolas com configurações bastante heterógenas (desde uma escola com apenas uma turma com os 4 níveis de ensino, a uma outra com 304 alunas/os, distribuídas/os em turmas, cada uma com o seu nível de escolaridade). No global, integram-se, no agrupamento, 38 turmas, das quais 18 com vários níveis de ensino em simultâneo. Esta realidade é muito comum em territórios de menor densidade populacional, dada a diminuição do número de alunas/os e dispersão que estas/es têm no território. Deste modo, e a fim de se evitar longos caminhos até ao estabelecimento de ensino, em idades precoces dá-se a convergência de diferentes níveis de ensino na mesma turma. Por sua vez, para além destas turmas com vários níveis espelham lugares mais desfavorecidos do território, devido à sua heterogeneidade, tornam mais difícil a gestão do tempo para o apoio às/aos alunas/os com maiores dificuldades e a consolidação dos conteúdos programáticos (Martins, 2020; Cortesão, 1988 cit. Machado, 2013).

No primeiro ano de implementação do projeto (2018/2019), integraram apenas 3 turmas de 1.º ano da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira do Hospital (cerca de 48 alunas/os). No ano letivo seguinte 2019/2020, integraram as mesmas 3 turmas (transitadas do ano letivo 2018/2019) e mais 6 de 1º ano (3 da Escola do 1º CEB de Oliveira do Hospital, 1 do Centro Escolar de Nogueira do Cravo, 1 da Escola do 1º CEB de Lagos da Beira e 1 da Escola do 1º, 2º e 3º CEB da Ponte das Três Entradas) cujas/os alunas/os agora transitaram para o 2º ano. Assim, no ano letivo 2019/2020, esteve já envolvido no projeto um total de 175 alunas/os. No presente ano letivo (2020/2021), integraram mais 5 turmas de 1º ano (3 da Escola do 1º CEB de Oliveira do Hospital, 1 da Escola do 1º, 2º e 3º CEB de Seixo da Beira, Cordinha, e 1 da Escola do 1º, 2º e 3º CEB da Ponte das Três Entradas). Foram integradas ainda 2 turmas de 1.º e 2.º ano (1 da Escola do 1º CEB da Bobadela e outra do Centro Escolar de Nogueira do Cravo) e 1 turma de 1.º e 3.º ano (sendo que este 3.ºano ainda não integra o projeto), da Escola do 1º CEB de Lagos da Beira. Deste modo, o projeto abrange atualmente 17 turmas. De salientar que a decisão de quais as turmas a integrar o projeto, em cada ano letivo, é um processo inteiramente a cargo da Direção do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital.

C. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

As iniciativas de mudança social, como é o caso desta IIES, por envolverem múltiplos intervenientes e fatores, e por operarem em ambientes dinâmicos muitas vezes imprevisíveis, constituem projetos de natureza complexa. O desenho da sua estratégia de avaliação deve, portanto, prever diferentes abordagens que assumam e acomodem esta complexidade, ao invés de a negligenciar. Destacamos, por isso, a necessidade de se desenhar uma avaliação adaptável, flexível e interativa, com vista a apoiar os principais *stakeholders* no processo de mudança, através da partilha de informações úteis e relevantes, recolhidas ao longo do processo de avaliação, identificando pontos de energia e de influência e como estes fluem no contexto (Preskill & Gopal, 2014), promovendo e motivando o processo de mudança.

Neste sentido, a pertinência do presente estudo avaliativo justifica-se com a necessidade de distribuição de *feedback* pelas/os principais interessadas/os, explanado o balanço global da implementação do projeto *Ensinar é Voar*.

1. Problema e questões de avaliação

O objetivo do estudo de avaliação que sustenta este relatório consiste em obter informação que permita não só monitorizar a implementação do projeto Ensinar é Voar, como também descrever, analisar e interpretar o seu impacto no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital e no território.

A informação será gerada a partir de análise documental e da auscultação dos principais stakeholders (Direção, docentes envolvidas/os no projeto e famílias), bem como de outros elementos envolvidos, como a equipa de capacitação e mentoring e a equipa do município.

Para tal, foi construída uma matriz de avaliação (Quadro 2), onde se identificam os objetos de avaliação e as suas respetivas dimensões de avaliação. As matrizes de avaliação são instrumentos de “esquematisação de um plano que permite orientar os avaliadores no terreno e garantir que a informação relevante não deixa de ser recolhida” (Spaulding, 2005, cit. por Fernandes et al, 2011, p.9) e que permitem definir as questões orientadoras da avaliação e elaborar os instrumentos de recolha de informação necessários.

Quadro 2 - Matriz de Avaliação

Objetos de Avaliação	Dimensões de Avaliação
Organização e Funcionamento do Projeto	Processos de Capacitação e <i>Mentoring</i>
	Materiais Pedagógicos e Guias de Apoio
	Facilitação e apoio na gestão e organização
	Sessões Temáticas de Reflexão
	Envolvimento das famílias
Ensino, aprendizagem e avaliação	Dinâmicas de sala de aula
	Organização do espaço da sala de aula
	Planificação das aulas
	O papel das/os docentes
	O papel das/os alunas/os
	Participação das/os alunas/os
	Participação das famílias
	Processo de avaliação pedagógica
Resultados de aprendizagem	
Trabalho colaborativo	Trabalho Colaborativo entre as/os docentes envolvidas/os no projeto
	Interação entre as/os docentes envolvidas/os e as/os restantes (1º CEB)
Impacto do projeto no AEOH	Dinâmica escolar
	Dinâmica de aprendizagem

	Motivação das/os docentes
	Apoio por parte da Direção do Agrupamento
Impacto do projeto no Território	Dinâmica do projeto no território
	Dinâmica de aprendizagem
	Motivação das famílias
	Comunidade

A matriz que conduziu este estudo de avaliação contempla os tópicos que se pretendem explorar por forma a responder às seguintes questões orientadoras:

- De que forma a organização e funcionamento do projeto contribuíram para a consecução dos seus objetivos?
- De que forma os processos de ensino, aprendizagem e avaliação se relacionam com os fundamentos preconizados no modelo pedagógico VOAR?
- De que forma foi desenvolvido o trabalho colaborativo docente?
- Qual o impacto do desenvolvimento do projeto no AEOH?
- Qual o impacto do desenvolvimento do projeto no Território?

2. Processos De Recolha de Informação

Neste estudo utilizam-se maioritariamente técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa, uma vez que se pretende obter uma descrição, tão abrangente quanto possível, das perceções, sentidos e sentimentos dos diversos participantes no projeto Ensinar é Voar.

No Relatório Intermédio de Avaliação privilegiou-se como técnica de recolha de dados as entrevistas semiestruturadas, por possibilitarem a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), permitindo assim “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações (...), as leituras que fazem das próprias experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1998, cit. por Amado, 2013).

Para o presente relatório, e tendo em conta o avançar favorável da situação pandémica no ano letivo 2020/2021, foi possível a aplicação da técnica da observação, o que, por permitir uma verificação *in loco* das práticas docentes, colocou de parte a necessidade de recolha das suas perceções sobre as mesmas, a partir da realização de novas entrevistas. Para tal, foi construída uma grelha de observação, para registo e posterior análise dos dados recolhidos (Anexo D).

Foram, assim realizadas, no 3.º período, observações a aulas de 10 das/as 17 docentes envolvidas/os no projeto, tendo a equipa assistido a um momento de matemática e estudo do

meio em cada turma, e a um momento de assembleia de turma, em 2 turmas de 3.º ano. Apesar da equipa de avaliação definir como critério a observação de todas as turmas envolvidas em projeto, há pelo menos 1 ano letivo, tal não foi possível, por recusa de 2 docentes de 2.º ano. Assim, foram observadas as 3 turmas de 3.º ano envolvidas em projeto e 4 das 6 turmas de 2.º ano. Foram igualmente observadas 3 das 8 turmas com 1.º ano de escolaridade, o que, apesar de estarem a iniciar o processo de implementação, possibilitou perceber a evolução das práticas e as necessidades sentidas ao nível da evolução do projeto no próprio Agrupamento.

Numa lógica de triangulação de dados, foram igualmente aplicados questionários às/os docentes envolvidas/no projeto no início do ano letivo 2020/2021, para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial (Anexo E), no 2.º período para levantamento de informação essencial ao acompanhamento do projeto (Anexo F), e no final do ano letivo (Anexo G), para avaliação e balanço global do projeto.

Relativamente às/aos encarregadas/os de educação, foram auscultadas/os a partir da aplicação de questionários no início do ano letivo 2020/2021, para levantamento de expectativas do projeto (Anexo H) e no 2.º período para levantamento de informação essencial ao acompanhamento do mesmo (Anexo I).

A par destes instrumentos, foram também aplicados, após todas as sessões dinamizadas no âmbito do projeto, no ano letivo 2020/2021, questionários de satisfação relativas às mesmas (Anexo J). Pela necessidade das sessões ocorrerem em modo *online* (devido à situação pandémica provocada pela COVID-19), estes questionários começaram a ser aplicados apenas neste ano letivo, por se revelar útil perceber o impacto na satisfação das mesmas, num formato diferente e sem a proximidade do presencial.

Foi também realizado um *focus group* (Anexo K) aos principais atores do Território, por se tratar de uma técnica de recolha de dados muito flexível, que permite a análise de um leque alargado de tópicos com uma grande variedade de indivíduos (Stewart et al., 2007, cit. por Silva, Veloso & Keating, 2014). Este *focus group* contou com a presença de 1 representante da Direção do Agrupamento de Escolas, responsável pela Coordenação do 1.º CEB e colaborativo ao longo de toda a implementação do projeto e 1 elemento representante da Adiber, entidade promotora desta iniciativa. Apesar de prevista a presença neste *focus group* da Vereadora da Educação do Município de Oliveira do Hospital, em representação do Investidor Social, tal não foi possível por indisponibilidade horária, pelo que foi realizada uma entrevista semiestruturada (respeitando o mesmo guião do *focus group*).

De salientar ainda a relevância da análise documental dos materiais pedagógicos elaborados no âmbito do projeto, dos documentos do Agrupamento e das reuniões que foram ocorrendo, tanto entre a equipa de projeto, como com docentes titulares e com a Direção do Agrupamento, com vista ao acompanhamento e facilitação da implementação do projeto. Estas reuniões revelaram-se fundamentais, não só para aferir o envolvimento dos diferentes elementos envolvidos, mas também para identificar constrangimentos, de forma tão atempada quanto possível, e consequente definição de estratégias futuras.

Não obstante à natureza predominantemente qualitativa dos dados recolhidos, foram analisados os resultados escolares do 3.º período, das/os alunas/os do 1.º CEB, no ano letivo 2019/2020 e 2020/2021. A análise contempla uma comparação dos resultados das turmas envolvidas no projeto Ensinar é Voar face às não envolvidas, tendo em conta o indicador previsto na candidatura e restantes metas. Para a concretização destes cálculos, foram assumidas as

seguintes associações (já propostas pelo Agrupamento de Escolas) às notas Insuficiente (valor 2), Suficiente (valor 3), Bom (valor 4) e Muito Bom (valor 5).



Cofinanciado por:



Investidor Social:



D. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente discussão dos resultados é reflexo da análise aos dados recolhidos a partir dos questionários aplicados a docentes e encarregadas/os de educação, do *focus group* e entrevista aos principais atores do Território, da análise documental e das observações levadas a cabo.

De salientar que, devido à natureza deste estudo avaliativo, já explanada no capítulo do enquadramento metodológico, esta apresentação e discussão de dados é realizada, tanto quanto possível, à luz da matriz de avaliação construída e das questões de partida, sem prejuízo de repetição de informação já analisada no relatório anterior. Por isso, os dados de seguida apresentados pressupõem uma continuidade do Relatório Intermédio.

1. Organização e Funcionamento do Projeto

1.1 Processos de Capacitação e Mentoring

As sessões de *mentoring* têm, na generalidade, uma apreciação global positiva, sendo evidenciada a disponibilidade da equipa e o ambiente favorável à partilha. Não obstante, foram identificados alguns aspetos que carecem de melhoria.

O facto de serem muito direccionadas para o auscultar do ponto de situação do projeto, não dando por isso a possibilidade para colocar questões de modo antecipado ou preparar os próximos passos da implementação, bem como a ausência de momentos destinados à preparação de materiais, e a pouca partilha de práticas, foram identificados como pontos a melhorar, essenciais para se traçar uma estratégia de continuidade.

Também é evidenciada a necessidade de mais capacitação, não só na área do Trabalho Autónomo e Assembleias de Turma, mas também na área da Matemática e na Metodologia de Trabalho por Projeto, essencialmente no que diz respeito às dinâmicas de grupo, consolidação de conhecimento e papel de docente como facilitadora/or.

1.2 Materiais Pedagógicos e Guias de Apoio

De modo genérico, e salvo algumas críticas pontuais e particulares, os manuais de apoio, que contemplam as planificações, são considerados úteis, acessíveis e de fácil compreensão. Todavia, o facto de terem sido construídos à medida que o projeto decorreu, se por um lado contribuiu para uma validação contínua, a partir da sua partilha e aplicação, por outro nem sempre permitiu às/aos docentes terem uma visão integral do plano de trabalho anual, por receberem as planificações, na maioria das vezes, por períodos.

Face a este constrangimento, as/os docentes evidenciam como uma necessidade a identificação clara das aprendizagens essenciais a trabalhar em cada momento, cruzando com o currículo nacional, a existência de uma síntese anual por área, bem como um resumo dos conteúdos a abordar em cada período, ajudando assim a organizar e a planificar o trabalho, e conseguindo de forma mais coerente adaptar as diferentes propostas à realidade das diferentes turmas.

1.3 Facilitação e apoio na gestão e organização

O acompanhamento assíduo do projeto, inerente ao processo de facilitação, foi sofrendo alguns constrangimentos, essencialmente devido à situação pandémica. Tentando recorrer, sempre que possível, às reuniões em formato *online* e às chamadas telefónicas, em determinados momentos, considerados mais sensíveis e fulcrais na implementação do projeto, a ausência do contacto direto e presencial pode ter comprometido o impacto desejado.

A par das contingências provocadas pela pandemia, foi também levanta a questão de alguma falta de disponibilidade, sentida em certos momentos, por parte das diferentes equipas envolvidas no projeto, o que pode ter comprometido alguma intervenção mais atempada. Contudo, é também reiterado que tais questões estão apenas ligadas com alguma falta de tempo e excesso de trabalho das diferentes equipas, principalmente no período inicial da pandeia, por todos os ajustes que implicou em contexto pessoal e profissional, e nunca colocando em causa o sentido de compromisso.

Não obstante, foram sendo mantidas as intervenções com docentes a fim da compreensão do projeto e identificação de necessidades, bem como um contacto de articulação com a Direção do Agrupamento e com a equipa responsável pelo processo de capacitação e *mentoring*, no sentido de redirecionar estratégias face às necessidades sentidas e identificadas.

Também a plataforma de gestão, com vista à comunicação entre os diferentes intervenientes, à gestão do trabalho desenvolvido e à partilha de materiais e outros recursos inerentes ao projeto, sofreu alguns atrasos no seu arranque. Contudo, encontra-se atualmente em funcionamento, sendo por isso expectável que as dificuldades sentidas pelas/os docentes, inerentes à necessidade de uma maior partilha de materiais e à existência de um arquivo bem organizado, vão sendo ultrapassadas, no decorrer da apropriação e utilização da plataforma, contribuindo assim, não só para a promoção de uma cultura colaborativa e de partilha, mas também para uma maior fluidez de comunicação.

Os próprios constrangimentos financeiros que a entidade promotora sentiu, durante quase um ano e meio, exigiu um esforço acrescido por parte de todas as equipas envolvidas, numa dedicação constante e sem perspetivas de um futuro prospero, mas sempre com vista a garantir que questões alheias à comunidade escolar não interferissem nem comprometessem a cabal implementação do projeto.

1.4 Sessões Temáticas de Reflexão

Apesar do número de respostas aos questionários de satisfação, aplicados no decorrer das diferentes sessões, ficar aquém do desejado, se comparado com o número de presentes (de um total de 267 pessoas que assistiram as sessões, apenas 58 responderam, o que corresponde a apenas 22%), obtiveram-se informações e indicadores pertinentes, sendo por isso considerados na análise da organização e funcionamento do projeto, e respetivo contributo para a consecução dos seus objetivos.

Numa análise global a todas as sessões, fica clara a satisfação e o cumprimento de expectativas, tendo a esmagadora maioria considerado as sessões claras, interessantes, dinâmicas e úteis, nomeadamente no que diz respeito à possibilidade de partilha e enriquecimento das práticas pedagógicas, observando-se a mesma tendência positiva

relativamente à organização e ao horário das mesmas. As/os oradoras/os foram alvo de avaliações também elas positivas, tendo a audiência conseguido obter respostas esclarecedoras às questões colocadas. Esta apreciação globalmente positiva espelha-se na motivação demonstrada em participar em sessões futuras, tendo a maioria das/os inquiridas/os admitindo essa intenção.

Solicitadas sugestões sobre domínios a abordar em futuras Sessões Temáticas de Reflexão, foram identificados temas relacionados com o Ensinar é Voar, nomeadamente a sua aplicabilidade no pré-escolar, em grupos heterogéneos e com crianças com necessidade de apoio específico, os seus prós e contras e o modelo de avaliação do projeto. Foram também mencionados temas como pedagogias e metodologias inovadoras e ativas no 1.º CEB e temas respeitantes ao percurso escolar das crianças, referenciados pelas famílias.

1.5 Envolvimento das famílias

Acompanhar e apoiar as famílias, promovendo o seu envolvimento, é uma das premissas desta iniciativa de inovação social. Sem comprometer o papel da escola no processo de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos essenciais, as/os encarregadas/os de educação devem ser envolvidas/os o mais possível, para que consigam compreender os pressupostos do projeto e valorizá-lo.

Sendo certo que, até ao ano letivo de 2020/2021 estiveram presentes cerca de 223 famílias nas sessões a si direcionadas, se contabilizarmos o número total de 290 alunas/os envolvidas/os nos 3 anos de escolaridade, por 6 escolas, é possível afirmar que, com intensidades diferentes, o projeto conseguiu envolver mais de 200 famílias neste processo de inovação que se pretende integral e de toda a comunidade educativa.

A grande maioria das famílias auscultadas no processo de avaliação caracterizam o projeto como inovador e promotor de aprendizagens mais ativas e significativas, através do trabalho de projeto, das dinâmicas da matemática, da ausência de manuais e do respeito pelos diferentes ritmos das crianças. Estas perceções, para além de validarem as potencialidades do modelo pedagógico VOAR, revelam um significativo envolvimento por parte das famílias, na medida em que demonstram conhecimento sobre o modelo e o seu impacto.

Não obstante a esta visão positiva do projeto, surgem ainda algumas inseguranças e reticências face ao apoio prestado. Na perceção das/os encarregadas/os de educação, este apoio foi sendo essencialmente prestado pelas/os docentes titulares, estando as críticas centradas na rotatividade do corpo docente e no escasso apoio direcionada a encarregadas/os de educação prestado por parte da equipa de projeto, considerando que este se direcionou essencialmente para as crianças e docentes.

Neste sentido, as/os encarregadas/os de educação apresentam como sugestões para um maior apoio, a partilha de dicas e ideias de como acompanhar as aprendizagens em casa e gerir situações do dia-a-dia com as crianças, a realização de mais reuniões com as/os encarregadas/os de educação, nomeadamente no início de cada ano letivo, para esclarecimento de dúvidas sobre o projeto, maior comunicação via e-mail e disponibilização das planificações das atividades desenvolvidas na sala de aula.

2. Ensino, Aprendizagem e Avaliação

2.1 Dinâmicas de sala-de-aula

As metodologias preconizadas pelo projeto pressupõem dinâmicas de sala de aula mais ativas, que promovam o trabalho em grupo e um maior envolvimento das crianças, não só nas atividades propostas, mas no próprio espaço de sala de aula. O confinamento e as medidas restritivas impostas devido à pandemia, foram sendo apontadas como fatores que dificultaram a implementação do projeto, quer pela necessidade de adaptar as atividades ao período de ensino à distância, quer pela dificuldade na partilha de materiais, saídas de campo, realização de trabalhos de grupo ou jogos, que implicam proximidade física, entre outros exemplos.

Apesar das dificuldades, e na perceção das/os docentes, todas/os assumem ter seguido o modelo pedagógico preconizado pelo projeto, implementando a metodologia de trabalho de projeto e as didáticas da matemática, e por isso a maioria reconhece alterações nas suas práticas pedagógicas. De facto, e tendo em conta as turmas observadas, é possível afirmar que as/os docentes estão a implementar o modelo pedagógico.

No que diz respeito às dinâmicas da matemática, as/os docentes exploraram, quase na totalidade, a utilização de materiais manipuláveis, nomeadamente o Tangram e o MAB, quer na realização de fichas de forma individual ou em grupo, quer na construção e resolução de problemas. Não obstante a estas práticas, ainda é observável alguma tendência, por parte das/os docentes, em balizar as/os alunas/os a resolverem os exercícios de forma uniformizada, não sendo tão recorrente quanto desejável a partilha de diferentes estratégias de resolução das situações problemáticas.

No que se refere à implementação dos jogos como estratégias de aprendizagem tal situação foi observável nas aulas de 4 docentes, recorrendo, por exemplo a jogos como “Jogo advinha o sólido”, “Jogo da Tabuada”, “O número do dia”, promovendo momentos de descoberta, aprendizagem e interação.

Ao nível do estudo do meio, é possível afirmar que as/os docentes estão a implementar a metodologia de trabalho de projeto, encontrando-se a grande maioria das turmas observadas a variar entre o nível 1 e 2, através de atividades para lançamento de projeto, da recolha e tratamento da informação e de apresentações de trabalhos realizados pelas/os alunas/os. Assim, e apesar de não ter sido observável nenhum momento de nível 3 (à exceção do início da construção de uma maquete numa das turmas), foi possível constatar a intencionalidade das práticas docentes, na condução dos diferentes projetos seguindo os níveis da metodologia.

De referir que são sentidas ainda algumas dificuldades relativamente ao nível 2, nomeadamente no que diz respeito ao processo de recolha de informação. Em alguns casos específicos, a/o docente ainda conduz de forma muito acentuada este processo, direcionando e condicionando o percurso que as crianças devem trilhar, na exploração e descoberta da informação necessária. Este posicionamento por parte das/os docentes, apesar de justificável por alguma insegurança, reflete-se no processo de aprendizagem, condicionando um caminho que se quer da criança, de tentativas, erros, discussão em grupo e definição de estratégias para superar obstáculos.

Ainda relativamente à realização das pesquisas, principalmente ao nível do 3.º ano, importa sublinhar que estas acontecem essencialmente através da exploração de livros que as/os docentes e as/os alunas/os levam para a sala de aula, numa lógica de partilha entre os diferentes

grupos. Quando é detetada alguma falta de informação, é solicitado às/aos alunas/os que pesquisem em casa e levem para partilhar com os restantes colegas. Apesar de não ser encarado como um entravo à realização dos projetos, a escassez de recursos digitais (computadores e tablets) pode dificultar, não só a pesquisa efetiva por parte de todas as crianças, colocando-as dependentes das condições que terão, ou não, em casa, bem como o contínuo desenvolvimento das competências digitais que, inegavelmente, foram adquiridas pelas crianças, no período de ensino à distância, e que lhes são necessárias face ao contexto atual e futuro.

No que concerne ao trabalho autónomo e às assembleias de turma, a sua implementação não é tão constante, dificuldade que já tinha sido identificada anteriormente, e os sucessivos períodos de confinamento e isolamento profilático, devido à Covid-19, não facilitaram a implementação destas duas metodologias.

2.2 Organização do espaço da sala de aula

A organização do espaço é um dos fatores que maior influência exerce no ambiente de sala de aula, não só por facilitar (ou não) as diferentes interações que se estabelecem, mas também por impactar na forma como as atividades se desenvolvem. De forma genérica a organização do espaço de sala de aula encontra-se massivamente disposta tradicionalmente, à exceção de apenas duas salas, com uma disposição das mesas por ilhas.

Todavia, esta disposição dita tradicional das mesas, com as crianças sentadas individualmente, de costas umas para as outras e viradas de frente para o quadro, e por isso pouco promotora do trabalho colaborativo, não é rígida, no sentido em que, aquando da realização de atividades específicas, como jogos ou trabalho em grupo, as mesas são reorganizadas e redistribuídas, para uma disposição em círculo ou em pares, para atender a esse(s) momento(s).

Na esmagadora maioria das salas (à exceção de uma), foi observada a exposição de trabalhos nas paredes (ou já guardados) alusivos a projetos no âmbito do Ensinar é VOAR como “A comunidade Escolar”; “O nosso corpo”; “A rua da escola e o meio envolvente”; “Grupo das Brincadeiras”, o que confirma a implementação do projeto, mesmo em momentos anteriores às observações.

2.3 Planificação das aulas

No decorrer das aulas de Estudo do Meio observadas, foi possível verificar a execução de trabalho por projeto, diferindo apenas os níveis em que o mesmo se encontravam. Tal situação é, não só, esclarecedora do seguimento das planificações, mas também de um maior à vontade por parte das/os docentes, pois realizam as adaptações aos contextos e ritmos das suas turmas com naturalidade e domínio sobre esta metodologia.

No que concerne às aulas de Matemática, foi possível observar que os jogos e a resolução de situações problemáticas fazem parte do dia-a-dia das turmas, recorrendo à utilização dos materiais manipuláveis de forma usual e expedita. No entanto, é ainda observável, em alguns casos, um recurso frequente a fichas de trabalho, realizadas individualmente, e há uniformização das correções dos exercícios, através da cópia da resolução presente no quadro para o caderno.

Importa também referir que, e partindo do estudo do meio como área nuclear, o modelo pedagógico VOAR pressupõe uma maior articulação entre as diversas disciplinas. As tarefas propostas devem decorrer, tanto quanto possível, dos temas abordados nos diferentes projetos, ao nível dos textos trabalhados e escritos, dos enunciados das situações problemáticas, entre outros exemplos e esta procura de articulação e interdisciplinaridade não foi identificável na grande maioria dos casos, não atingindo a profundidade e estrutura que se sente que se poderia ter alcançado.

2.4 O papel das/os docentes

É reconhecida, na esmagadora maioria dos casos observados, uma vontade por parte das/os docentes em adaptar as suas práticas às metodologias preconizadas pelo projeto, mais ativas e promotoras de uma abordagem construtivista do conhecimento, colocando a criança no centro do seu processo de aprendizagem. Contudo, e admitindo todas as normais dificuldades num processo de mudança, em metade das aulas observadas, o papel docente ainda se assume como mais transmissivo, estando a comunicação muito direcionada da/o docente para o grande grupo e da/o docente para as/os alunas/os individualmente. Nas restantes aulas, as/os docentes assumem um papel mais orientado para a facilitação/acompanhamento, adotando um posicionamento de mediação, colocando questões e consolidando conhecimento.

Não obstante a esta dualidade que ainda se verifica, foram também observados, mesmo nas/os docentes com um papel mais transmissivo, momentos mais centrados nas crianças, em que as/os docentes assumem um papel de moderação das atividades e das dinâmicas da aula, observando, orientando e facilitando. No entanto, mesmo nestes momentos existiu ainda a presença de um papel um pouco diretivo e de controlo sobre a aula, sobre a pesquisa ou sobre a atividade.

Uma postura de menor distanciamento e maior acompanhamento por parte da/o docente potencia também a criação de uma maior relação de maior afetividade com as crianças, e cumulativamente, um ambiente de sala de aula mais seguro e tranquilo. No entanto, tal não é detetável na totalidade dos casos observados, sendo visível, em alguns casos, a dificuldade em lidar com barulho e agitação, normais numa sala de aula com dinâmicas de trabalho participativas. Foi verificado num dos casos a aplicação de castigos, e noutros três, a constante recorrência a tons de voz elevados e diretivos, com *feedback* negativo e alguma exposição das crianças, o que em nada favorece o ambiente de tranquilidade e segurança, essenciais ao processo de aprendizagem.

2.5 O papel das/os alunas/os

As metodologias adotadas no projeto projetam uma mudança de paradigma no que diz respeito ao processo educativo, rompendo com a perspetiva transmissiva centrada no papel da/o docente, e transpondo o foco para as/os alunas/os e para as suas aprendizagens. Neste sentido, as/os docentes, na globalidade, reconhecem o valor do modelo pedagógico na promoção das interações entre alunas/os e na valorização do seu papel enquanto agente ativo na construção das suas aprendizagens, partindo dos seus interesses e conhecimentos, respeitando os seus diferentes ritmos e motivando-as/os para a aprendizagem.

De facto, foi possível observar, em todas as salas de aula, e em diferentes disciplinas, a realização de trabalho em grupo, ou a pares, o que invariavelmente promove o envolvimento das crianças e possibilita que estas tenham um papel mais ativo e uma procura e construção do conhecimento onde se assumem como principais protagonistas.

Contudo, e apesar do esforço e empenho, é ainda visível uma certa dificuldade, por parte de algumas/uns docentes, em desvincularem-se do paradigma tradicional, o que acaba por, necessariamente, condicionar a posição e o papel ativo da/o aluna/o no processo de aprendizagem.

Uma das dificuldades mais patentes é a necessidade de impor controlo às movimentações das crianças dentro da sala de aula (ir ao caixote do lixo, interagir com colegas, ir ao quadro, alcançarem algum recurso do qual necessitem), sendo necessário autorização ou indicação explícita da/o docente para o efeito, e, em caso contrário, recorrendo a chamadas de atenção, o que inevitavelmente acaba por condicionar o cabal desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e autorregulação, competências essenciais que a metodologia promove.

Esta necessidade de controlo por parte da/o docente tem igualmente, e na grande maioria dos casos, impacto na forma como é gerido e organizado o trabalho desenvolvido em sala de aula, no que concerne à constituição dos grupos de trabalho, à distribuição dos temas pelos mesmos e à ordem pela qual apresentam. Estas decisões, se deixadas a cargo das crianças com a moderação da/o docente, permitem que desenvolvam competências sociais e relacionais essenciais, como o espírito de grupo, o sentido crítico, a capacidade de organização e gestão, bem como a escuta ativa, entre outras.

Uma outra prática ainda muito vinculada ao paradigma tradicional remete para os momentos de apresentação dos trabalhos, em que determinadas/os docentes ainda sentem necessidade de interromper, colocar questões e responder às questões colocadas pela restante turma ao grupo a apresentar, não dando espaço para que as crianças apresentem livremente e ao seu ritmo, desempenhando a/o docente um papel mais ativo e central. Apesar de ter sido observável apenas uma vez, impedir que as/os alunas/os vejam os seus próprios trabalhos no momento das apresentações das/os colegas, tal situação condiciona as interações e dificulta o estabelecer de relação entre os conteúdos abordados nos seus trabalhos com os das/os colegas, impedindo assim uma articulação e uma compreensão holística da temática.

Mais uma vez, estes comportamentos parecem estar, em muitos casos, relacionados com necessidade de controlo, fruto da insegurança que a/o docente sente em acreditar que a criança consegue, sentindo necessidade de intervir para garantir que apresentação decorre da melhor forma possível. Este posicionamento, não só condiciona as apresentações, como também limita a participação e a autonomia das crianças. Limitar o contacto com os trabalhos, no momento da apresentação de outros, apesar de ter a intenção de focar a atenção da turma para as apresentações, acaba igualmente por condicionar a aprendizagem.

2.6 Participação das/os alunas/os

O modo como as crianças participam nas aulas está intrinsecamente relacionado com o papel que a/o docente adota na sala de aula, no sentido em que docentes com um papel mais transmissivo ocupam forçosamente mais tempo de aula com as suas intervenções, limitando a participação das/os alunas/os, ocorrendo apenas quando solicitado.

De facto, se comparadas as turmas observadas, é passível de inferir que os casos em que as/os docentes assumem um papel mais orientador, são também os casos em que o papel das/os alunas/os de revela de maior autonomia e liberdade para intervir e marcar as dinâmicas das aulas, a partir dos seus contributos espontâneos, colocando assim a/o aluna/o no centro do processo educativo e confiando-lhe a construção do próprio conhecimento.

Todavia, são observáveis ainda 3 casos em que a participação das/os alunas/os é fortemente condicionada, podendo apenas ocorrer com um pedido de intervenção (dedo no ar) seguido de autorização, ou então por via de solicitação direta por parte da/o docente. Assumindo que esta posição tenha como intenção equilibrar as intervenções geridas pela/o docente, que procura dar a possibilidade a todas/os de participar, acaba por se verificar uma participação que ocorre nos momentos em que as/os docentes decidem, e não necessariamente nos momentos em que as crianças querem participar, o que, em vários casos pode gerar frustração e desmotivação. É importante estabelecer regras de participação, que devem ser discutidas, definidas e respeitadas por todas/os de igual modo, sem ser necessário uma gestão impositiva e controladora por parte da/o docente, promovendo assim um ambiente democrático e participativo em sala de aula.

Estas regras de gestão democrática da sala de aula podem, e devem, ser discutidas e definidas em Assembleias de Turma, uma estratégia com provas dadas no desenvolvimento de competências essenciais na formação de futuras/os cidadãs/ãos com uma efetiva participação na sociedade e na mudança.

Não obstante à sua importância, estas Assembleias foram apenas observáveis em 2 turmas, nas quais as/os docentes assumem um posicionamento de observação (quase) não participante, dando às/aos alunas/os total autonomia e controlo sobre as mesmas.

Seguindo a premissa de que a Assembleia é das/os alunas/os e é um espaço privilegiado de participação democrática, são discutidos assuntos tão diversos como a gestão do dia-a-dia da turma, preocupações inerentes à pandemia, segurança no recreio, comportamento das/os colegas, e até aprendizagens e dificuldades sentidas. Fazendo a sua própria gestão, com a orientação da/o Presidente e respetivas/os Secretárias/os, as crianças participam sempre que entendem, solicitando à/ao presidente permissão para intervir, expressam a sua opinião sobre os temas debatidos, fazem propostas, discutem soluções para os problemas e chegam a consensos por via de votação, na qual a/o docente também participa, como membro integrada/o na turma.

2.7 Participação das famílias

É evidente a importância do acompanhamento do processo de aprendizagem, por parte das/os encarregadas/os de educação, não só pela confiança que se fortalece e pelas relações que se estreitam, mas para que o apoio dado às/aos educandas/os seja convergente com as metodologias adotadas em sala de aula.

Para as/os docentes, este acompanhamento por parte das famílias deve traduzir-se num papel atento, presente e cooperativo nas aprendizagens das crianças, salientando o dever de ser transversal e não apenas pela integração dos/as filhos/as no projeto. Para tal, torna-se importante que compreendam o projeto e tenham conhecimento sobre o do trabalho desenvolvido no âmbito do mesmo.

Neste sentido, e de forma geral, as famílias afirmam ter conseguido acompanhar e compreender as atividades realizadas pelas crianças, em grande parte, a partir dos trabalhos de casa, que segundo a maioria as/os encarregadas/os de educação auscultadas/os, são enviados diariamente ou 3 a 4 vezes por semana. Contudo, não fica claro para todas/os se as atividades e os trabalhos de casa propostos são, ou não, coerentes com o método pedagógico, apesar da maioria afirmar que as/os docentes seguiram a metodologia prevista pelo projeto em todas, ou pelo menos em várias das atividades.

2.8 Processo de avaliação pedagógica

O projeto Ensinar é VOAR, impulsionou também uma reflexão necessária em torno das práticas de avaliação pedagógica, não só pelas Sessões Temáticas de Reflexão dinamizadas, mas principalmente pelo trabalho desenvolvido pelas/os docentes no âmbito do projeto, com o apoio e orientação do Professor Doutor Domingos Fernandes.

Este processo de reflexão conjunta, permitiu o questionamento sobre os métodos de recolha de informação implementados, o modo como se atribuem as classificações finais e a importância da avaliação formativa e distribuição de *feedback* de qualidade. Ainda assim, este Projeto de Intervenção de Avaliação Pedagógica, por ser recente, necessita ainda de apropriação por parte de todo o corpo docente.

Relativamente ao processo de avaliação em sala de aula, tendo sido apenas possível observar o acompanhamento diário às atividades propostas, apresentam-se dados que permitem analisar o tipo de *feedback* distribuído pelas/os docentes.

Com base nas observações realizadas, na maioria dos casos, pode circunscrever-se a presença de *feedback* corretivo, identificando os erros que as/os alunas/os apresentam. Contudo, apesar desta tipologia pressupor a apresentação propostas para melhoria futura, tal nem sempre é observado. Em alguns casos, esta identificação, apesar de forma compreensiva, acabava por culminar na realização do exercício, de forma correta, por parte da/o docente, não oferecendo assim informação que permitisse às/aos alunas/os tomarem consciência das suas dificuldades e conseguirem, não apenas perceber que erraram, mas sim compreender o porquê de terem errado.

Nos casos em que é possível a identificação de práticas mais positivas de distribuição de *feedback*, estas apresentam dinâmicas promotoras de uma consciencialização, por parte das/os alunas/os, das suas dificuldades, conseguindo não apenas perceber que erraram, mas fundamentalmente compreender o porquê de terem errado.

Estas práticas, cuja qualidade também varia de caso para caso, centram-se, essencialmente na colocação de questões orientadoras (individualmente ou em grande grupo), e posterior parabenização, com vista à promoção do papel ativo das crianças na procura pela resposta correta, e à tomada de consciência das suas dificuldades e progressos. Destaque positivo para dois casos particulares, em que as/os docentes, ao valorizarem o erro, procuram dar sugestões e desafiar as/os alunas/os a compreenderem o que estão a fazer, de que modo estão a fazê-lo e quais as formas de melhorarem e enriquecerem o trabalho desenvolvido, mas sem as/os condicionar diretamente através de correções deambulantes entre o certo e o errado.

2.9 Resultados da aprendizagem

O principal propósito desta iniciativa social é promover a inovação e mudança na escola pública, sempre com o foco nas crianças e no desenvolvimento das suas competências e aprendizagens, para que se tornem, no futuro, adultas/os capazes de enfrentar os desafios da sociedade, mas acima de tudo adultas/os realizadas/os e felizes. A escola, em que o modelo pedagógico considerado tradicional continua a ser o mais visível, ainda não consegue dar resposta às novas exigências dos dias de hoje, nem delinear estratégias para trabalhar o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, na sua plenitude. Assim, e apesar da grande mudança ter, invariavelmente, de ser centrada nas práticas pedagógicas das/os docentes, o foco e o objetivo principal é conseguir provocar impacto no desenvolvimento de competências e de aprendizagens nas/os alunas/os.

Ao longo dos 3 anos de implementação do projeto, foi ficando evidente para a comunidade educativa que as crianças aprenderem, podendo não ter necessariamente aprendido mais, fizeram-no essencialmente de forma diferente, o que promoveu aprendizagens ativas e significativas e o desenvolvimento de competências essenciais, o que se traduziu em crianças mais capazes e acima de tudo mais motivadas.

Na generalidade da opinião das/os docentes, o projeto é visto como uma mais-valia para as/os alunas/os, no que diz respeito à aquisição de competências e melhoria nas aprendizagens, incluindo para as crianças com maiores dificuldades. É reconhecido o valor de uma metodologia mais ativa e construtivista no processo de aprendizagem das/os alunas/os, a partir da implementação de jogos, resolução dos problemas e todos os níveis da metodologia de projeto.

Fica claro que o projeto, por se adaptar à realidade das turmas e a partir das suas metodologias mais ativas, foi capaz de promover a aprendizagem, o cálculo mental, raciocínio e resolução de problemas, as competências digitais, a participação e a capacidade de comunicação, espírito colaborativo e trabalho em grupo, a observação e pesquisa, a curiosidade e criatividade, o sentido crítico, a motivação e confiança, a autonomia, o sentido de responsabilidade e o respeito.

A perceção das/os encarregadas/os de educação consolidam esta visão, afirmando que as suas crianças, por via do projeto, aprendem mais e melhor, estando mais motivadas, com maior capacidade de raciocínio, maior pensamento crítico, maior criatividade, mais autónomas e responsáveis.

Permanece, em alguns casos, a incerteza da aquisição de conhecimento por parte das/os alunas/os. Para além da implementação de uma nova abordagem pedagógica, a própria pandemia evidenciou estes anseios. As metodologias que promovem aprendizagens ativas implicam contacto, partilha, toque, exploração, e os confinamentos e as medidas restritivas impostas pela pandemia, podem ter condicionado os resultados esperados. Neste sentido, a análise e partilha do impacto alcançado, relativamente aos resultados escolares, revela-se de enorme importância, para clarificar estes receios, mostrando ser possível alcançar bons resultados escolares, conciliados com a aquisição de outras competências essenciais.

De facto, as aprendizagens ativas e as competências desenvolvidas acabam por ter igualmente impacto nos resultados escolares, sendo estes fracamente positivos (Quadro 3 e Quadro 4), ficando por isso claro que alunas/os integrados em projeto, têm, em média, melhores

classificações que as/os não integrados em turmas com projeto, nas áreas disciplinares de intervenção.

O indicador contratualizado prevê a melhoria da nota a matemática ou a estudo do meio em 1 valor, sem diminuir a nenhuma das restantes disciplinas, em comparação ao ano letivo anterior, a 10% das/os alunas/os envolvidas/os no projeto. Realça-se que, para se comprar resultados face ao ano anterior, não é possível considerar alunas/os de 1.º ano (uma vez que não têm histórico de resultados) e que, para que exista melhoria de resultados as/os alunas/os não podem ter o resultado mais alto, por não permitir subida (i.e. uma ou um aluna/o que tenha Muito Bom não pode subir mais, pois é o último nível da escala).

Assim, no ano letivo de 2019/2020 apenas estiveram em projeto 69 alunas/os de 2.º ano (estando as/os restantes no 1.º ano) e, destes, apenas 52 tiveram um resultado possível de subir no ano seguinte. Para alcançar a meta seriam necessárias/os 5 alunas/os (10% de 52 alunas/os), sendo que foram contabilizadas/os 7 alunas/os. Reforça-se que o indicador em 2019/2020 se encontra totalmente cumprido.

No que se refere ao ano letivo de 2020/2021, de 177 crianças envolvidas foram consideradas elegíveis 136. Para alcançar a meta de 10% seriam necessárias 14 alunas/os cumprirem o indicador, tendo sido identificadas/os 15 alunas/os (7 de 2.º ano e 9 de 3.º ano), cuja nota a matemática ou a estudo do meio melhorou 1 valor, sem diminuir a nenhuma das restantes disciplinas, em comparação ao ano letivo anterior. Reforça-se aqui também que o indicador em 2020/2021 se encontra totalmente cumprido.

Ainda a respeito do indicador, importa salientar que as/os alunas/os em projeto iniciaram o 1.º CEB já em Ensinar é VOAR, numa metodologia diferenciadora que promove aprendizagens significativas e respeita os diferentes ritmos de aprendizagem. Assim sendo, não é possível apresentar muitas evidências que demonstrem uma melhoria significativa de um ano letivo para outro, uma vez que o projeto promove o sucesso educativo de todas/os alunas/os envolvidas/os, desde o primeiro momento. Ou seja, não é tão visível uma expressiva melhoria de notas porque as/ao alunas/os, por estarem envolvidas/os no projeto desde o 1.º ano, sempre desenvolveram as aprendizagens, e tendencialmente tiveram boas notas.

Estes dados comprovam assim que a metodologia promove, desde sempre, o sucesso escolar das/os alunas/os, não sendo por isso visíveis, nem desejáveis, grandes oscilações de notas (mesmo que implique uma melhoria significativa), o que demonstra que a abordagem metodológica funciona desde a primeira instância, diminuindo, assim, a probabilidade de insucesso escolar à generalidade das/os alunas/os.

A este propósito, e apesar de não ter sido possível diminuir o número de retenções para 0, das 22 contabilizadas no ano letivo 2020/2021, apenas 7 correspondem a alunas/os envolvidas/os no projeto, o que representa pouco mais de 30%, sendo que nenhuma diz respeito a alunas/os no 3.º ano, e que por isso estão há mais tempo em contacto com o modelo pedagógico VOAR.

Quadro 3 – Comparação de resultados de 160 alunas/os envolvidas/os em projeto e alunas/os não envolvidas em projeto – Ano letivo 2019/2020

Indicadores	Resultados das/os alunas/os não envolvidas em projeto	Resultados de 160 alunas/os envolvidas/os em projeto	Diferença
Desvio padrão de matemática	0.88	0.74	-15.73%
Moda de matemática	Bom	Bom	+ 0 valores
Média de matemática	3.84	4.08	+6.38%
Desvio padrão de estudo do meio	0.80	0.55	-31.17%
Moda de estudo do meio	Bom	Muito Bom	+ 1 valor
Média de estudo do meio	4.03	4.48	+ 11.22%

Um dos pressupostos do projeto é a promoção das aprendizagens de todas/os as/os alunas/os, reduzindo as disparidades de resultados e promovendo igualdade de oportunidades. Por isso, não é expectável que, com o modelo pedagógico VOAR, seja visível um grande desvio entre os melhores e os piores resultados, devendo essa diferença desvanecer-se, numa premissa de todas/os conseguirem construir e adquirir conhecimento, não ficando ninguém para trás no processo de aprendizagem.

Neste sentido, impera realizar-se uma análise ao desvio padrão, sendo que, se analisados os resultados escolares de 160 alunas/os no 3.º período do ano letivo 2019/2020, é possível verificar uma significativa menor dispersão de resultados, por uma diferença superior à meta de 20%, nas turmas em projeto, tanto em matemática (descida de 15.73%) como em estudo do meio (descida de 31.17%), o que indica uma maior aproximação e coesão entre notas.

É possível igualmente constatar que existem, de forma consistente, mais alunas/os em projeto com melhores notas, tendo a moda aumentado 1 valor, no caso do estudo do meio e mantendo no caso da matemática. Contudo, importa salientar que, nesta disciplina, apesar da moda não se alterar, tanto a média como o desvio padrão demonstram que o panorama é muito melhor nos resultados das/os alunas/os em projeto, colocando assim em evidência um padrão dominante de sucesso entre as/os alunas/os, promovido pela metodologia adotada.

Também ao nível da média, esta é sempre superior nas turmas envolvidas em projeto, tanto a matemática como a estudo do meio (aumento de 6.38% e 11.22%, respetivamente).

Quadro 4 - Comparação de resultados de 160 alunas/os envolvidas/os em projeto e alunas/os não envolvidas em projeto – Ano letivo 2020/2021

Indicadores	Resultados das/os alunas/os não envolvidas em projeto	Resultados de 160 alunas/os envolvidas/os em projeto	Diferença
Desvio padrão de matemática	0.91	0.50	- 44.83%
Moda de matemática	Bom	Muito Bom	+ 1 valores
Média de matemática	3.82	4.66	+ 22.06%
Desvio padrão de estudo do meio	0.83	0.45	- 45.17%
Moda de estudo do meio	Bom	Muito Bom	+ 1 Valor
Média de estudo do meio	4.07	4.71	+ 15.73%

Se analisados os resultados escolares de 160 alunas/os no 3.º período de 2020/2021, fica ainda mais claro que o percurso percorrido ao longo dos anos letivos resultou num impacto positivo nas classificações, reforçando o potencial de continuidade do projeto.

Relativamente ao desvio padrão, verifica-se uma menor dispersão de resultados nas turmas em projeto, face às turmas sem projeto, sendo a descida em matemática de 44.83% e em estudo do meio de 45.17%, superando assim a meta prevista de uma descida de 20%.

Também é possível identificar, de forma mais consistente, a existência de mais alunas/os em projeto, com melhores notas (Muito Bom) enquanto nas turmas sem projeto, os resultados são mais distribuídos entre a nota “Bom”. Assim, o objetivo proposto de aumentar a moda em 1 valor encontra-se amplamente cumprido.

Tanto a matemática como a estudo do meio é visível um aumento da média dos resultados das/os alunas/os envolvidas/os em projeto, se comparada com as/os alunas/os não envolvidas/os, em mais de 10%, sendo de 22.06% e 15.73%, respetivamente.

Todos os dados analisados, quer de 2019/2020 quer de 2020/2021, comprovam que o método VOAR contribui para o sucesso escolar das/os alunas/os, ficando claro que, por via de uma metodologia que promove aprendizagens ativas, centrando o processo de aprendizagem e construção do saber na criança, os resultados são mais satisfatórios. Mesmo após 2 anos letivos consecutivos com períodos de confinamento e ensino à distância, interrupções letivas e

sucessivos isolamentos profiláticos, desgaste físico e psicológico de toda a comunidade educativa, e condicionantes inerentes à imposição de distanciamento social, as turmas integradas em projeto têm, em média, melhores classificações que as não integradas, em todas as disciplinas³.

O impacto positivo destes resultados ganha ainda maior força, se considerado o facto de 2 docentes se terem recusado às observações, levantando por isso grandes questões quanto ao seu envolvimento e implementação do projeto. Por isso, e assumindo que das 6 turmas de 2.º ano envolvidas em projeto, apenas 4 seguiram as práticas preconizadas pelo projeto, os resultados aqui analisados podem não espelhar, da forma desejada, o impacto real do modelo pedagógico VOAR, pois poderá não ter sido corretamente aplicado em todas as turmas.

3. Trabalho colaborativo

3.1 Trabalho Colaborativo entre as/os docentes envolvidas/os no projeto

Apesar das sessões de *mentoring* proporcionarem momentos de partilha entre docentes, continua a ser consensual a necessidade de promover um espírito mais efetivo e constante.

O início da pandemia, pelos desafios do ensino à distância e pelos constrangimentos que daí advieram, impulsionaram a discussão de estratégias e a construção e partilha de materiais, atividades, planificações e instrumentos de avaliação, entre as/os docentes envolvidas/os no projeto. Contudo, e à medida que a normalidade possível foi sendo restabelecida, verificou-se um decréscimo nesta colaboração, em parte devido às diretrizes de contenção de contactos que continuaram em vigor.

Certas/os docentes também afirmam sentir uma carga excessiva de trabalho, principalmente por via na construção de materiais, o que pode, de certa forma, condicionar a abertura para um espírito mais colaborativo e de partilha, que invariavelmente implica vontade e disponibilidade.

3.2 Interação entre as/os docentes envolvidas/os e as/os restantes (1.º CEB)

O impacto da pandemia também se fez sentir nas interações entre as/os docentes envolvidas/os em projeto e as/os restantes, que se poderiam ter desenvolvido ao longo do projeto. De facto, esta interação e partilha, não aconteceram como desejado, não só devido às limitações para contenção de contágios, mas também devido à configuração da rede escolar do Agrupamento.

Não obstante, algumas das atividades dinamizadas no âmbito do projeto foram direcionadas a todas/os docentes do 1.ºCEB, tendo muitas/os delas/es, mesmo sem turma em projeto, aderido e participado de forma envolvida e motivada. São exemplo as Sessões Temáticas de Reflexão já dinamizadas depois o término das aulas, com vista à reflexão do futuro do projeto no Agrupamento. Nestas sessões, foi visível uma interação entre as/os docentes envolvidas/os e

³ As análises a todas as disciplinas pode ser consultadas nos seguintes links:

Ano letivo 2019/2020 - <https://datapane.com/u/bmleal/reports/J35yMd3/ensinar-%C3%A9-voar-oliveira-do-hospital-an%C3%A1lise-dos-resultados-escolares-20192020/>

Ano letivo 2020/2021 - <https://datapane.com/u/bmleal/reports/BAmG1V7/ensinar-%C3%A9-voar-oliveira-do-hospital-an%C3%A1lise-dos-resultados-escolares-20202021/>

não envolvidas/os, numa lógica de trabalho conjunto para garantir a continuidade da mudança e inovação nas diferentes escolas.

Atualmente, o próprio elemento representante da Direção do Agrupamento afirma sentir, por via do projeto, uma maior partilha de materiais, de saberes e de práticas, no que diz respeito aos caminhos que estão a ser percorridos pelas/os docentes servindo de modelo e de exemplo para o restante corpo docente.

4. Perceções acerca do desenvolvimento do projeto no AEOH

4.1 Dinâmica escolar

Foi sendo claro, ao longo da implementação do projeto, a vontade da Direção do Agrupamento em promover a sua disseminação, tanto quanto possível, pelas diferentes unidades orgânicas, conseguindo assim chegar ao maior número de alunas/os, docentes e famílias. No último ano de projeto, estiveram envolvidas 17 das 37 turmas de 1.º CEB, em 6 das 10 escolas do Agrupamento. Este alcance traduziu-se no envolvimento de mais de 200 famílias e de cerca de 290 alunas/os, num universo de cerca de 600, o que representa quase metade das crianças de 1.º CEB de todo o agrupamento. O próprio Projeto Educativo do Agrupamento para 2019-2022 menciona o Ensinar é Voar, o que também revela a importância a valorização atribuída ao projeto.

Este esforço na disseminação, aliado ao reconhecimento do valor do projeto, alicerçou a aposta na continuidade do projeto, algo desejado pela grande maioria das/os docentes, sendo um indicador do sucesso da sua implementação, apesar de todas as dificuldades apontadas. A esmagadora maioria das/os docentes afirmou que irá continuar a adotar as metodologias, principalmente no que diz respeito às dinâmicas da matemática. Verificou-se uma menor incidência na vontade em continuar a implementar a metodologia de trabalho por projeto e as assembleias de turma.

Esta força e vontade internas traduziram-se na evolução do Ensinar é Voar para o Projeto Aprender com Autonomia, Responsabilidade, Tolerância, Empenho - AcARTE, o novo projeto do Agrupamento para o 1.ºCEB que, inspirado no modelo pedagógico VOAR, pressupõe a continuidade do trabalho de inovação na prática docente e na promoção de um ensino de qualidade, que garanta aprendizagens significativas e igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Iniciado no ano letivo 2021/2022, e seguindo, de forma adaptada, o modelo do projeto Ensinar é Voar, o AcARTE (que estará em aprovação no Conselho Pedagógico em outubro de 2022), segue as planificações já antes disponibilizadas, mas algumas adaptações que as/os docentes sentirem necessidade de realizar, à luz do que foi sendo a sua experiência ao longos dos últimos 3 anos de projeto. Contempla também, e à luz do modelo de ação adotado no projeto, sessões de mentoring internas, por ano letivo, a cargo das docentes que iniciaram o projeto em 2018/2019, por demonstrarem maior conhecimento e envolvimento face ao modelo pedagógico. Estas sessões têm-se traduzido numa grande alteração nas práticas de trabalho e de interação docente, permitindo uma maior partilha, colaboração e um passar de testemunho e integração das/os nocas/os docentes.

A par desta evolução e adaptação do projeto, o Agrupamento está também dedicado a difundir o Projeto de Intervenção de Avaliação Pedagógica, desenhado pelas/os docentes envolvidas/os no Ensinar é VOAR, para que seja prática comum a todo o 1.º CEB, reforçando, em

Conselho de Docentes, a sua existência e importância, para que seja adotado de forma consentida, informada e transversal.

Não obstante a este caminho de continuidade que se vislumbra promissor, o elemento representante da Direção do Agrupamento alerta para o facto de não ser realisticamente expectável que todas as turmas e todas/os docentes se envolvam neste caminho de mudança. Nas suas palavras, haverá sempre olhares e críticas, e o próprio sistema de gestão de docentes, no que diz respeito à sua rotatividade, também não ajuda, mas ainda assim foi criada uma cultura de trabalho, sendo neste momento possível afirmar que o projeto já está a ser replicado com os recursos próprios.

A par das dificuldades que possam ir surgindo nesta transição, as/os docentes alertam, com vista à garantia da continuidade do processo de mudança no Agrupamento, para a necessidade de acesso a mais recursos materiais e humanos, menos burocracia e maior acompanhamento ao novo projeto e à constituição, se possível, de turmas não tão numerosas. Referem ainda a possibilidade de diversificação das metodologias a adotar em sala de aula e a criação de condições para um verdadeiro trabalho colaborativo e momentos de reflexão, fulcrais para o enraizamento destas práticas.

O elemento representante da Direção alerta também para a importância de um comportamento vigilante e para a necessidade de um acompanhamento por parte das várias estruturas do Agrupamento - Direção, Conselho Pedagógico e Conselho de Docentes - para que este processo perdure no tempo, para que as/os novas/os docentes sejam integrados e para que, segundo o elemento representante da Direção, não surja uma acomodação natural por parte do corpo docente.

Quanto à visão integrada do projeto na política educativa do Agrupamento, quanto à contaminação ao longo dos outros ciclos de ensino, o elemento representante da Direção assume não lhe parecer tão possível a curto prazo, uma vez que o acompanhamento não é tão centralizado, como acontece no caso do 1.ºCEB, estando por isso mais dependente da vontade e do perfil de cada docente.

Já no que refere ao Pré-escolar, devido à sua aproximação com o 1.ºCEB, não só pela questão etária das crianças e da rede escolar do Agrupamento (jardins de infância que funcionam ao lado das escolas básicas), mas também pela própria estrutura da carreira das/os docentes e pelo trabalho colaborativo que se desenvolve em alguns casos, o elemento representante da Direção acredita que o Projeto Ensinar é VOAR exerceu alguma influência na disseminação de práticas. Também as próprias Sessões Temáticas de Reflexão mais direcionadas para este público promoveram essa reflexão e consciencialização.

4.2 Dinâmica de aprendizagem

À luz do impacto na dinâmica escolar do Agrupamento, o Ensinar é VOAR, invariavelmente, acabou por se refletir também nas dinâmicas de aprendizagem. Ao nível do estudo do meio, o trabalho por projeto foi valorizado, permitindo que as crianças comessem a explorar e a construir conhecimento desde o 1.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à matemática, por estar estruturada de uma outra forma e por recorrer a dinâmicas mais ativas de aprendizagem, como jogos e manipulação de materiais,

permitiu desenvolver nas crianças o raciocínio matemático e o cálculo mental, de forma muito sólida e articulada, sem comprometer a aquisição dos conteúdos explanados no currículo.

Também ao nível do português, apesar de não estar contemplada no projeto, foi também uma área que acabou por ser contaminada pelas metodologias preconizadas pelo projeto, tendo as/os docentes mais envolvidas/os e empenhadas, visto a sua prática inspirada também nesta disciplina.

Ao AcARTE, aderiu muito do corpo docente do Agrupamento, sendo que ao nível do 1.º ano estão integradas todas as escolas, à exceção de 3, num total de 8 turmas, dado que, mais uma vez, reforça o impacto do projeto Ensinar é VOAR na dinâmica do Agrupamento, uma vez que as/os docentes titulares destas turmas não estiveram diretamente envolvidas/os no projeto.

Assim, atualmente, o Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, com vista a garantir uma plena igualdade de oportunidades às/aos suas/seus alunas/os de 1.ºCEB, procura que as práticas pedagógicas do seu corpo docente sejam pautadas por metodologias que promovam aprendizagens ativas e significativas, que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, que promovam mais e melhor conhecimento e que desenvolvam nas crianças competências essenciais, indispensáveis ao seu sucesso pessoal, académico e futuro profissional.

4.3 Motivação das/os docentes

Ao longo da implementação do Ensinar é VOAR, a maioria das/os docentes sentiu-se motivada e confortável com a implementação do projeto, reconhecendo ser uma mais-valia, compreendendo a metodologia adotada e acreditando ter conseguido corresponder ao esperado.

Não obstante ao assumir da maior carga de trabalho, a grande maioria das/os inquiridas/os assume que o projeto foi uma mais-valia enquanto profissional, aumentando o trabalho colaborativo e a partilha e conseguindo aprimorar a (re)construção e gestão de materiais e conteúdos pedagógicos e adotando de forma mais segura novas metodologias.

Salvo alguns casos de maior desconforto, desmotivação e até recusa face ao projeto, as/os docentes, na sua generalidade, retiraram do projeto ensinamentos, experiência e vontade de continuar o caminho de inovação e mudança, o que acabou por ter impacto no número de docentes envolvidas/os na evolução do projeto para o AcARTE.

4.4 Apoio por parte da Direção do Agrupamento

Todo o apoio apresentado ao longo da implementação do projeto, por parte da Direção do Agrupamento, centrou-se no elemento responsável pela coordenação do 1.º CEB, tendo sido presença assídua em reuniões e desempenhado um papel fundamental na defesa do projeto, na mobilização do corpo docente, na auscultação das suas dúvidas e anseios, e na articulação com a equipa de projeto, quer na identificação de constrangimentos, como também na definição de estratégias de melhoria.

Mesmo ao nível da comunicação necessária a estabelecer com as/os diferentes intervenientes, o Agrupamento de Escolas, por intermédio desta figura da Direção, sempre apoiou, tanto quanto possível, o estabelecer da ponte entre o projeto, as/os docentes e as

famílias. Tanto que, a par das redes sociais e de convites por e-mail, a comunicação via Escola/Agrupamento foi a mais identificada nos questionários de satisfação das Sessões Temáticas de Reflexão, como forma de divulgação das mesmas, por oposição ao *website* do projeto e à Câmara Municipal.

5. Perceções do projeto no Território

5.1 Dinâmica do projeto no território

No que diz respeito às Sessões Temáticas de Reflexão, importa realçar o seu alcance, tendo contado com participantes não só de Oliveira do Hospital, mas também de outras localidades, como Seia, Gouveia, Castelo Branco, Idanha-a-Nova, Fundão, Viseu, Almada, entre outras. Tal pode estar relacionado com a proximidade geográfica de algumas destas regiões e com a dinamização de outros Projetos de Inovação Social, que, de alguma forma, convergem nos seus objetivos, mas não deixa de ser um indicador de disseminação de boas práticas e de impacto no território a considerar.

Segundo o elemento representante da Direção, atualmente, e mesmo na continuidade do projeto com o AcARTE, as famílias já não questionam a não aquisição de materiais, estando essas e outras questões frequentemente levantadas, totalmente diluídas. A maioria das famílias tem conhecimento e compreendem que, no 1.ºCEB, o Agrupamento está envolvido num processo de inovação e mudança, o que se revela indicador de impacto e disseminação da informação.

42

5.2 Motivação das famílias

A grande maioria das famílias auscultadas no processo de avaliação manifestaram agrado pelo facto das suas crianças estarem envolvidas no projeto, por todas as competências essenciais que promove e por considerarem que, por via do modelo pedagógico VOAR, as crianças estão a aprender mais e melhor. É, por isso, visível um consenso face ao impacto do projeto, promovendo a sua aceitação.

A própria Vereadora da Educação reconhece que o método foi surpreendente também para as famílias e que a partir do momento em que começaram a compreender melhor o seu propósito, acabaram por reconhecer o seu valor.

Não obstante, importa salientar algumas dúvidas que vão sendo ainda manifestadas, apesar de em menor escala, essencialmente no que concerne à aquisição das aprendizagens (principalmente como consequência dos períodos de ensino à distância e à dificuldade em acompanhar as aprendizagens em casa), à adaptação das crianças ao 2.º ciclo, à continuidade do projeto e à ausência de comparação entre resultados, para perceber, de forma mais fundamentada, a adequação do projeto.

5.3 Comunidade

As vicissitudes financeiras que o desenrolar do projeto acabou por vivenciar, não só impactaram a gestão do projeto ao nível da sua organização e funcionamento, como acabaram por condicionar o envolvimento da entidade promotora, no que concerne à projeção do projeto

pelo seu território de intervenção, que excede Oliveira do Hospital. A Adiber, privilegiada pelo seu reconhecimento público e pelo seu impacto de atuação no território, na ausência dos diversos constrangimentos que foram sendo sentidos, poderia ter conseguido assumir um papel mais ativo, capitalizando mais esforços para promover a iniciativa e associá-la a outras dimensões da sua ação, promovendo assim uma apropriação, por parte da comunidade, de toda a transformação que se foi deixando na escola pública de Oliveira do Hospital, e da semente que está instalada no território.

Também da parte do Investidor Social, não obstante o seu compromisso financeiro e estratégico com o projeto e com a melhoria da qualidade da educação no território, poderia ter havido um maior acompanhamento e envolvimento em todo o processo, não só na sua operacionalização, como no apoio à divulgação das atividades desenvolvidas no seu âmbito, reforçando a confiança nesta IIES, junto da comunidade.

De facto, surgem indícios de uma falha de comunicação do desenvolvimento do projeto no terreno, bem como dos resultados alcançados. Os dados recolhidos por via da entrevista à Vereadora da Educação sugerem falta de conhecimento relativamente aos frutos produzidos pelo Ensinar é VOAR no Agrupamento, tendo revelado algum descreditar na continuidade das mudanças que se estão a efetivar e das que se vislumbram.

Apesar de admitir um evoluir favorável na reflexão sobre a mudança de paradigma da educação no concelho, a Vereadora aponta lacunas aos órgãos da própria comunidade escolar, na divulgação e defesa deste projeto. Como exemplo, refere que no Conselho Geral, órgão onde estão representados os diferentes elementos que compõem a comunidade educativa, desde docentes, pessoal não docente, encarregadas/os de educação e município, não foi passada com a regularidade e com a sistematização necessária, a informação sobre o modo como decorreu o projeto.

Todavia, e apesar de confessar que o projeto ficou um pouco aquém das suas expectativas, talvez em grande medida por não ter recebido informação que consolide o impacto positivo do projeto, a Vereadora reafirma o seu compromisso com esta IIES, afirmando sentir reconforto pelo trabalho desenvolvido, alinhado com a vontade de romper com o sistema tradicional de ensino, fazendo por isso um balanço satisfatório.

E. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo contempla, não só as conclusões obtidas por via da apresentação e discussão dos dados recolhidos, como algumas reflexões sobre os resultados e consequentes recomendações para a continuidade deste processo de mudança no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital. São ainda esplanadas algumas considerações sobre o desenvolvimento desta IIES.

1. Resultados e impacto do projeto

Terminados 3 anos letivos de implementação do Projeto Ensinar é VOAR no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, é possível concluir que a projeto foi, e continua a ser efetivamente implementado, sendo visível, pelos dados recolhidos, a adoção, por parte da maioria das/os docentes envolvidas/os, de práticas e metodologias que promovem aprendizagens ativas, rompendo com o paradigma tradicional de ensino, ainda que com algumas variações ao nível da profundidade e consistência, em cada docente.

A meta prevista para os resultados do projeto foi alcançada, com uma melhoria exponencial no último ano letivo, o que reforça o potencial de continuidade da implementação do método nos resultados escolares das/os alunas/os. Ainda assim, e sendo este um projeto de inovação social, onde tão importante como os resultados, é a partilha e melhoria dos processos, importa clarificar alguns aspetos que ajudam a compreender a quase concretização total dos objetivos internos a que nos auto propusemos.

44

1.1 Implementação do modelo pedagógico VOAR

A partir dos resultados obtidos ao longo do processo de monitorização e avaliação do projeto, é possível identificar 6 docentes que se adaptaram muito bem às metodologias, necessitando de pouco ou quase nenhum apoio e 2 que têm bloqueado e resistido muito à mudança, não sendo por isso possível saber, em concreto, o que foi ou não implementado (uma vez que também não permitiram as observações nas suas salas). As/os restantes 9 docentes implementam a metodologia, mas necessitam ainda de apoio e de um trabalho de continuidade, não ficando claro quem poderá, ou não, alcançar o esperado e continuar este processo de mudança.

Importa referir que a maioria das/os docentes que se enquadram neste último cenário apenas integraram o projeto no último ano letivo, não tendo tido ainda o tempo necessário para se envolver e apropriar da metodologia, como as/os restantes. Neste grupo de docentes destacam-se as seguintes dificuldades que, apesar de normais num processo de mudança desta natureza, merecem atenção:

- Apresentam muita vontade em aplicar a metodologia, apesar de ainda se encontrarem um pouco perdidas/os relativamente aos seus pressupostos.
- Distribuem pouco (em alguns casos, quase nenhum) *feedback* de qualidade;
- Misturam os métodos pedagógicos, tentando adotar as metodologias preconizadas pelo projeto, mas com dificuldade em desvincularem-se do modelo tradicional, ainda muito centrado na/o docente;

- Demonstram alguma descrença no processo de construção de conhecimento pela própria criança, em grande medida devido à dificuldade da/o docente em gerir as suas próprias expectativas e em dar tempo e espaço às crianças. Nas observações, foi visível, em diversos momentos, a dificuldade que as/os docentes têm em colocar questões facilitadoras de aprendizagem, estando sempre em busca de uma forma única e exata de resposta. Ao não aproveitar as diferentes respostas dadas, em prol da construção do saber, a/o docente inicia um ciclo de frustração mútua (as crianças sentem que nunca respondem corretamente, e a/o docente sente que, desta forma, nunca conseguirão adquirir e consolidar aprendizagens);
- Em algumas salas observadas, mais do que a dificuldade em implementar as metodologias preconizadas pelo projeto, verificam-se algumas questões que merecem reflexão, relativamente à relação pedagógica. Numa sala de aula é fundamental que se reúnam condições propícias a um ambiente de respeito pela criança, pela sua individualidade, pela sua personalidade e pelo que é ser criança, não devendo por isso haver espaço para perpetuação de estigmas, gritos, castigos, *feedback* negativo, comentários depreciativos, e até alguma indiferença. A criança deve ser compreendida e ouvida, e é urgente que as/os docentes compreendam que, por mais que se promovam aprendizagens significativas por via de dinâmicas mais ativas, o vínculo, o respeito, a valorização, a autoestima e a confiança da criança são a base para o seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Importa também referir que a rotatividade docente não favoreceu o contexto em que se desenvolveu projeto em algumas turmas, principalmente numa das turmas que iniciou o projeto em 2018/2019, não só pela ansiedade gerada junto das famílias e pelo acompanhamento prestado às/aos docentes (não tão continuo quanto desejável), mas sobretudo pela instabilidade sentida nas crianças, prejudicial à criação de vínculo e segurança, fundamentais no processo de aprendizagem, principalmente nas escolas em contextos mais complexos e desafiantes.

1.2 Práticas de Avaliação Pedagógica

Para além de todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto, em contexto de sala de aula, foi elaborado um Projeto de intervenção de Avaliação Pedagógica, pelas/os docentes envolvidas/os no projeto, com o apoio e validação do Professor Doutor Domingos Fernandes, tendo sido generalizado a todo o 1ºCEB do Agrupamento. Apesar dos avanços significativos que a elaboração deste documento provocou, essencialmente, ao nível da reflexão sobre a prática da avaliação pedagógica, orientada para a melhoria das aprendizagens, ainda não é possível averiguar o seu real impacto nas práticas avaliativas docentes e, por conseguinte, nos resultados escolares.

Por ser uma adaptação recente e ainda estar em fase de reestruturação e apropriação, os resultados escolares ainda não refletem uma avaliação que se alicerce em princípios de melhoria das aprendizagens, respeitando o ritmo individual de cada aluna/o e privilegiando o processo em detrimento do resultado, com base numa política de classificação transparente, critérios de avaliação e descritores de desempenho claros, distribuição regular de *feedback* de qualidade e recurso a processos de recolha de informação diversificados.

Tendo em conta que o projeto Ensinar é VOAR coloca a/o aluna/o no centro de todo o processo de aprendizagem, partindo dos seus conhecimentos, respeitando as suas características

e o seu ritmo de aprendizagem, a avaliação pedagógica deverá ter por base os mesmos pressupostos, pelo que é necessário aguardar para que os resultados escolares reflitam uma prática pedagógica que integre numa visão não somatória, mas conjunta, o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

1.3 Dificuldades inerentes à pandemia COVID-19

A pandemia COVID-19 e as consequentes medidas de contenção de contágios, obrigou a sucessivos ajustes ao normal desenvolvimento das atividades letivas, tendo estes dois últimos anos letivos sido caracterizados por momentos de incerteza e receio. Os efeitos e constrangimentos resultantes da pandemia fizeram-se sentir em todos os contextos educativos, tendo tido, invariavelmente, impacto nas crianças, no que diz respeito à aquisição das aprendizagens e à sua socialização, mas também nas/os docentes, encarregadas/os de educação e restante comunidade educativa.

Apesar de todos os esforços, a situação pandémica traduziu-se numa grande instabilidade na implementação do projeto, principalmente no contexto de sala de aula. Adotando metodologias que pressupõem interação entre alunas/os e manipulação e partilha de materiais, a cabal implementação do projeto em sala de aula foi sendo consecutivamente comprometida, não só pelas medidas de contenção impostas, como o distanciamento social, mas também pelos períodos de confinamento decretados e pelos isolamentos profiláticos a que alunas/os e docentes foram sendo sujeitas/os.

Assim, alguns pilares essenciais do projeto não tiveram, nestes últimos dois anos letivos, as condições mais favoráveis para a sua implementação, sublinhando-se os seguintes:

- Foi necessário reduzir o apoio presencial às/aos docentes, quer no que diz respeito às ações de capacitação, o que impossibilitou treinar e experimentar estratégias com supervisão, quer nas sessões de *mentoring*, que por força das medidas de restrição, passaram a ocorrer essencialmente em formato *online*;
- O desenvolvimento do nível 2 da metodologia de trabalho por projeto, mais concretamente no que diz respeito à recolha de dados, ficou, em alguns projetos, comprometida, por exigir saídas ao exterior da sala de aula, e até mesmo da escola;
- Surgiram dificuldades na realização de algumas dinâmicas da matemática e jogos, seja por envolverem partilha de materiais entre as crianças, seja por exigirem movimento e/ou contacto físico;
- A forma como se organiza o espaço dentro da sala de aula sofreu retrocessos devido à imposição do distanciamento social, voltando à disposição tradicional das mesas (salvo algumas exceções, em que as mesas são colocadas em ilhas quando necessário para realização de tarefas ou trabalhos em grupo), situação que coloca barreiras ao trabalho colaborativo, à partilha e à interação;
- Nem todas as atividades foram facilmente adaptadas ao ensino à distância. O trabalho em grupo ficou comprometido e a intervenção mais tradicional das famílias pela preocupação e urgência de apoiar as crianças nas aprendizagens, nem sempre foi coerente com as metodologias adotadas em projeto;
- As observações ocorreram tardiamente, por força dos sucessivos adiamentos inerentes aos períodos de confinamento, e aconteceram em menor número que o

desejado, o que acabou por não permitir uma distribuição de *feedback* tão atempada quanto necessário.

De facto, o contexto da pandemia colocou as/os alunas/os com maiores dificuldades e mais desfavorecidos, como o caso das/os alunas/os de Oliveira do Hospital, por residirem em territórios com menos oferta cultural e cujas famílias estão mais desprovidas de recursos, numa condição de maior exclusão pela falta de acompanhamento das aprendizagens quando, em situação de surto, têm de recorrer ao ensino à distância.

São estas crianças que necessitam, mais do que quaisquer outras, de um modelo pedagógico mais eficaz e de um acompanhamento mais próximo. Por esse motivo, não há dúvidas de que o impacto da pandemia seria ainda mais negativo para as/os alunas/os, sem a implementação do Ensinar é Voar, tendo sido possível, mesmo com todos os desafios e condicionantes, melhorar os resultados escolares de todas as turmas envolvidas em projeto.

1.4 Indicador de resultado e respetivas meta propostas

Uma vez que o Ensinar é VOAR se tratou de uma iniciativa piloto, só com o decorrer da sua implementação, por via de um trabalho de análise e reflexão que foi sendo levado a cabo pela equipa de projeto juntamente com as/os docentes envolvidas/os, foi possível ir constatando algumas limitações relativamente ao indicador contratualizado. Assim, deixam-se algumas considerações importantes, cujo mesmo não tem em linha de conta:

- As/os alunas/os iniciaram o 1.º ano de escolaridade já em projeto, beneficiando de uma metodologia diferenciadora que promove aprendizagens significativas e respeita os diferentes ritmos de aprendizagem, desde o primeiro momento. Assim sendo, não é expectável presenciar uma melhoria significativa de um ano letivo para outro, uma vez que, por via do projeto, as crianças sempre desenvolveram as aprendizagens, e tendencialmente tiveram boas notas. Mensurar o impacto do projeto por via de um aumento comparativo de resultados escolares poderia ser viável, se as/os alunas/os não estivessem já envolvidas/os no ano letivo anterior, permitindo assim uma comparação de resultados das/os mesmas/os alunas/os sem e com projeto.
- O indicador contratualizado prevê a melhoria da nota a matemática ou a estudo do meio em 1 valor, sem diminuir a nenhuma das restantes disciplinas, em comparação ao ano letivo anterior, a 10% das/os alunas/os envolvidas/os no projeto, face a um universo previsto de 160 alunas/os por ano letivo. Tendo em conta que no ano letivo de 2019/2020 apenas estavam em projeto 69 alunas/os de 2.º ano (estando as/os restantes no 1.º ano), estes 10% deveriam, na realidade e para garantir uma comparação mais precisa, fazer referência a 69 alunas/os e não a 160, uma vez que a totalidade das/os 160 não tiveram nota no ano letivo anterior, para comparação. Se considerarmos este fator, o indicador em 2019/2020 estaria cumprido, tendo sido identificadas/os nestas condições 7 alunas/os, o que corresponde a uma melhoria em 10% de 69 alunas/os.
- À medida que o nível de ensino avança, o nível de exigência também aumenta, pelo que à medida que a criança avança no seu percurso escolar, tende a ser cada vez menos provável que aumente exponencialmente os seus resultados escolares, sendo mais expectável que mantenha os mesmos.

Assim, não obstante os resultados francamente positivos que se alcançaram, ficou claro que o indicador pode não refletir, mesmo assim, da forma mais exata e correta possível, os contornos que caracterizam os resultados escolares das/os alunas, sendo estes ainda superiores, conforme é visível da análise dos mesmos.

2. O futuro do projeto

O impacto do projeto nas práticas docentes foi indiscutível e refletiu-se na sua continuidade, tendo já o Agrupamento um novo projeto – AcARTE – em fase inicial de implementação. À luz dos contributos do Ensinar é VOAR, o agrupamento canalizou esforços, aproveitou o potencial e a vontade do seu corpo docente e alinou estratégias para promover a continuidade da mudança que se pretende na escola pública, com a disseminação de práticas pedagógicas que promovam o papel da criança no centro do processo educativo, tendo em vista a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências essenciais ao seu sucesso pessoal, escolar e profissional.

Todavia, assumindo que um processo de mudança desta natureza não se concretiza em 3 anos, e que apesar das alterações significativas, ainda se vislumbram traços tradicionais nas práticas pedagógicas de várias/os das/os docentes, parece importante que o Agrupamento continue atento às necessidades do seu corpo docente, traçando um plano que o apoie neste caminho de mudança, mesmo sem a presença da equipa de apoio do projeto. Assim, apontam-se algumas estratégias e caminhos possíveis de adotar e a considerar pelo Agrupamento, com vista à continuidade e consolidação da mudança:

- O processo de capacitação não deve ser dado como finalizado, principalmente tendo em conta as/os novas/os docentes que todos os anos letivos integram o Agrupamento. Assim, poderá fazer sentido, ao Agrupamento, pensar num plano interno de capacitação, para as/os recém-chegadas/os, não só para uma explanação clara dos propósitos do projeto, mas também para uma reflexão detalhada sobre as diferentes partes e temas que o compõem;
- A falta de partilha entre docentes continua a ser uma questão que necessita de reflexão e atenção. É, por isso, necessário o Agrupamento continuar a promover um ambiente colaborativo, criando, por exemplo, grupos de trabalho, para reflexão e partilha, em torno de temas de interesse, ou acompanhamento em sala por parte de docentes mais integrados e familiarizados com as metodologias. É importante que este ambiente permita a partilha de conhecimento, ideias e experiências, para que as/os docentes construam o seu próprio projeto, a sua própria escola;
- A escassez de materiais e recursos de apoio que foram sendo referenciados pelas/os docentes, ao longo do projeto, como um constrangimento à sua implementação. Apesar da situação ter sido ultrapassada, parece necessário o Agrupamento continuar a investir na aquisição de materiais manipuláveis (para conseguir cobrir todas as turmas envolvidas no futuro) e equipar as salas de aula com recursos tecnológicos (computadores/tablets) para as pesquisas de informação. O Agrupamento poderá também formar equipas de trabalho (ou canalizar os grupos de trabalho colaborativo) para a produção e partilha de materiais. A par destas estratégias, deve ser disseminada, por parte do Agrupamento, a utilização da plataforma colaborativa criada no âmbito do Ensinar é VOAR, para que seja possível

a continuidade de acesso a um banco de recursos útil para todas/os e devidamente organizado. O agrupamento pode ainda promover a discussão entre o corpo docente, sobre a possibilidade de adotarem um livro de exercícios de matemática que seja adequado à metodologia (mas não manual) e a seleção de obras literárias a trabalhar no português, caminhando para a disseminação de uma prática pedagógica cada vez menos centrada na utilização (em alguns casos até dependência), dos manuais escolares;

- À luz do trabalho desenvolvido ao nível das Assembleias de Turma, o Agrupamento poderá alargar esta estratégia, desenvolvendo Assembleias de Escola. Desta forma, não só é possível ao Agrupamento promover uma prática participativa e democrática no seio da escola, não deixando as crianças dependentes da prática da/o docente titular da sua turma, como promover estrategicamente a disseminação, tendo a possibilidade de mostrar às/aos docentes mais inseguros e céticos, todas as suas potencialidades;
- O Agrupamento deve continuar numa posição atenta e de acompanhamento face à implementação do AcARTE. É importante continuar a reforçar a sua importância, evitando que o corpo docente retorne às suas anteriores práticas. Acreditando que quem foi contaminado já não recuará, é igualmente importante garantir que a mudança persiste e evolui. Assim, é necessária uma postura de compromisso por parte das/os docentes, promovida por uma forte liderança por parte do Agrupamento, capaz de motivar, mover, entender e apoiar o corpo docente. Só assim será possível garantir a assiduidade das/os docentes nas sessões de mentoria interna (que devem acontecer, pelo menos, de 15 em 15 dias), a auscultação das diferentes necessidades, a antecipação e resolução de constrangimentos e planeamento futuro;
- Para além deste posicionamento por parte do Agrupamento, poderá ser útil e relevante que este desenhe e execute um processo de monitorização e avaliação da implementação do AcARTE, recorrendo a instrumentos de recolha de informação junta das/os docentes e encarregadas/os de educação. Este processo avaliativo, se implementando com intencionalidade e reflexão, poderá ser incrivelmente útil para identificar necessidades, numa lógica de diagnóstico, mas também para compreender de que forma o projeto está a ser implementando, quais as maiores dificuldades sentidas e quais as melhores estratégias a adotar para suprir os obstáculos que surgem. Assumindo que se poderá revelar uma carga adicional de trabalho, recomenda-se a sua relação com um projeto de flexibilidade curricular interno, articulado com a política pública nacional, acreditando-se que os benefícios desta estratégia, ao nível da consolidação do projeto, compensará todos os esforços canalizados;
- As famílias desempenham um papel importante no processo de aprendizagem das suas crianças, devendo, por isso, ser parte integrante da comunidade educativa. Assim, é importante que o Agrupamento procure mecanismos que garantam a comunicação, de forma clara, de toda a informação relativa ao projeto AcARTE, para que todas as famílias tenham a mesma oportunidade de se envolverem. Tal, não só tranquilizará as famílias, como motivará as/os docentes envolvidas/os, por conseguirem percecionarem o seu trabalho valorizado;
- Ao nível da comunicação, é igualmente importante que o Agrupamento partilhe os resultados positivos alcançados por via desta IIES, com toda a comunidade educativa, dando força ao trabalho desenvolvido e potenciando o projeto AcARTE no futuro. Assim, o Agrupamento deve reunir esforços para que, através dos instrumentos e

órgãos já existentes (imprensa local, Conselho Geral, Conselho Municipal de Educação, entre outros), se dê conta dos progressos que foram alcançados, e que ainda estão a ser, no Agrupamento e por conseguinte, no concelho de Oliveira do Hospital, no âmbito da atuação ao nível da educação. Só assim será possível criar um contexto de confiança na mudança, impulsionando a vontade de inovar, abrindo caminho para outros projetos e iniciativas e posicionando o concelho como exemplo e referência de boas práticas ao nível da educação.

3. O que ficou por fazer

A IIES Ensinar é VOAR, por ter sido uma experiência piloto de adaptação de um sistema pedagógico já validado, ao contexto da escola pública, afigurou-se como um desafio aliciante em diversas frentes.

Para além do impacto sofrido com todos os constrangimentos a que o contexto pandémico sujeitou a comunidade educativa, desde o ano 2020 que esta iniciativa esteve ainda marcada pelas vicissitudes de natureza administrativa que se colocaram à entidade promotora e que em muito condicionaram o ritmo de execução, exigindo um enorme esforço para garantir o projeto no terreno.

Apesar das dificuldades sucessivas, a equipa de gestão e acompanhamento, com o apoio do Investidor Social, do Agrupamento de Escolas, dos restantes parceiros e de alguns elementos da comunidade científica que acompanharam esta IIES, conseguiu prontificar respostas e soluções, ultrapassando os constrangimentos que foram surgindo.

Ainda assim, identificam-se alguns pontos que não comprometeram a execução do projeto, mas tiveram de ser adaptados, deixando pistas de reflexão e melhoria em futuras iniciativas desta natureza (que já estão espalhadas na segunda implementação deste projeto):

- Ao longo da implementação do projeto, foram dinamizadas sessões de esclarecimento para famílias, bem como sessões mais direcionadas para apoiar o acompanhamento do modelo pedagógico VOAR em casa, mas com pouca adesão. Também relativamente às sínteses das planificações seguidas pelas/os docentes (construídas com o propósito de apoiar as famílias no acompanhamento das aprendizagens das crianças em casa), estas foram providenciadas por parte da equipa do projeto, mas ao que tudo indica, não foram partilhadas com todas/os as/os encarregadas/os de educação, o que acaba por revelar um constrangimento claro na comunicação entre as famílias e o projeto, estando esta, muitas vezes, dependente de uma interlocução intermédia, a cargo da figura da/o docente. Sente-se, por isso, que a comunicação com as famílias merece ser repensada e replaneada no futuro;
- Também a comunicação do projeto à comunidade educativa merece reflexão. O Agrupamento e as/os docentes não permitiram uma partilha célere da informação, face à sua insegurança com os resultados. Só no fim do projeto foi possível fazer o vídeo de divulgação e partilhá-lo com a comunidade, tendo tido um impacto muito positivo;
- Apesar de não estar previsto no Plano de Desenvolvimento, e ainda que se tenha tentado nos últimos três meses de projeto, teria sido fundamental contemplar um verdadeiro período de transição, em que a retirada da equipa externa fosse

preparada e progressiva, apoiando o Agrupamento num processo de crescente autonomia, para a mudança que fica. Assim, permanece o ensinamento para projetos futuros, reforçando a necessidade de procurar acautelar mecanismos de apoio na transição que se procura efetiva, independente e construtiva.

Resta, por fim, deixar uma nota de agradecimento à comunidade educativa de Oliveira do Hospital que abraçou o Ensinar é VOAR e o transformou num projeto seu, mantendo todos os pilares aprendidos, reforçados pela **Autonomia**, **Responsabilidade**; **Tolerância** e **Empenho** (Aprender com ARTE). Esta comunidade apropriou-se desta iniciativa como sendo sua, provando que a mudança, tão necessária na escola pública, é possível, por via da vontade de um coletivo unido, forte, motivado e que se questiona, com o propósito final de garantir uma educação de qualidade a todas as suas crianças, procurando contribuir, tanto quanto possível, para o seu sucesso e acima de tudo, para a sua felicidade. Implementou-se, assim, um verdadeiro projeto de inovação social, onde a comunidade enquanto coletivo influenciou a mudança da política pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2013) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, U. (2015). *Autogestão na sala de aula: As assembleias escolares*. São Paulo: Summus Editorial

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bovo, M. (2005). Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutagua – Revista académica multidisciplinar*, 7, 1-12. <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm>

Cabral, L., Alves, J. (Coord.) et al. (2018). *Inovação Pedagógica e mudanças educativas – Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Caetano, A. (2007a). Complexidade e mediação socioeducativa nas assembleias de turma. *Revista Diálogo Educacional*, v.7, n.º 22, 67-80. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4162>

Caetano, A. (2007b). Mediação de Conflitos – o estudo de um caso de assembleias de turma, pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 101-118. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_5

Cardoso, A. (2001). A receptividade dos professores à inovação pedagógica: influência de variáveis do professor e do contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 35-59. <http://hdl.handle.net/10400.19/4129>

Costa, E. (Coord.) & Almeida, M. (2019). *Estudo de Avaliação Externa do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://dge.mec.pt/noticias/estudo-de-avaliacao-do-projeto-piloto-de-inovacao-pedagogica>

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <http://hdl.handle.net/10451/5495>

Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea*. Lição síntese apresentada nas provas de agregação. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5507>

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44.). São Paulo: Cortez.

Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A., & Dias, R. (2011). *Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10312>

Figueiredo, F. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Millenium – Journal of Education, Technologies and Health*, 34, 233-258. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8370>

Fino, C. (2008). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Mendonça & A. V. Bento (Orgs), *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

Fischer, D. & Andel, L. (2002). *Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development*. Paper presented at the 27th annual conference of Association of Teacher Education in Europe (ATEE) in Warsaw/ Poland.

Fitzpatrick, J. (2009). The evaluation of the Stanford Teacher Education Program (STEP): An interview with David Fetterman. In J. Fitzpatrick, C. Christie & M. Mark (eds.), *Evaluation in action: interviews with expert evaluators* (pp.97-128). London: Sage.

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (v. II, pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Freire, G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Revista Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286. http://www.cienciasecognicao.com.br/pdf/v14_2/m318358.pdf

Freire-Ribeiro, I. & Mesquita, E. (2020). A Relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: Implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, pp. 14-35.

Karkowska, M., Cieplik, C., Krukowska, K. (Coord.) et al. (2015). *O método (modelo) de mentoria entre professores no ensino secundário e superior – Manual*. Projeto “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools”. http://edumentoring.eu/handbook/handbook_pt.pdf

Karkowska, M., Cieplik, C., Krukowska, K. (Coords.) (2016). *Como implementar o modelo de mentoria na escola – orientações para as escolas*. Projeto “MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools”. http://edumentoring.eu/guidebook/MENTOR_Guidebook_PT.pdf

Leite, S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), pp.355-368.

Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/25963>

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Eduser – Revista de educação*, 3(2). <http://hdl.handle.net/10198/6582>

Martins, M. (2020). *Turmas mistas – Conceções e práticas de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/35223>

Martins, F., Soldá, M. & Pereira, N. (2017). Interdisciplinaridade: Da totalidade à prática pedagógica. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 14(1), 01-18. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2017v14n1p1>

Monteiro, J. M. & Gonçalves, D. (2019). (re)Equacionar a relação pedagógica na educação contemporânea. In *Atas do II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos*, (pp.530-543). Porto: FPCEUP/CIIE.

Penim, A. T. & Catalão, J. A. (2021). *Ferramentas de Mentoring* (2.ª Edição). Lisboa: Lidel.

Pereira, B., Cardoso, A. & Rocha, J. (2017). Avaliação de competências cooperativas e trabalho de grupo no 1.º CEB. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 106-110. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2333>

Pires, I. V. & Lapas, P. (2018). Os domínios de autonomia curricular no Colégio de S. José. In Trindade, R. (coord.), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas* (pp. 11-28) Lisboa: Leya.

Pires, I. V., Figueiredo, P. & Lapas, P. (2017). Sistema Pedagógico VOAR: Colégio de S. José em Coimbra. In M. D. Gonçalves (org), *Encontros IDEA: Dificuldades na aprendizagem Práticas de avaliação e intervenção* (pp. 271-284). Lisboa: IDEA.

Preskill, H. & Gopal, S. (2014). *Avaliação em contextos de complexidade: Propostas para melhorar práticas*. Lisboa: Fórum para a Governança Integrada.
https://issuu.com/ipav/docs/govint_avalicaocontextocomplexidade

Rangel, M, & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *INVEP – Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21–43.
<https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>

Ribeiro, M. L. (2010) A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412.

Silva, G., Teodoro, D. & Queiroz, S. (2019). Aprendizagem Cooperativa no ensino de ciências: Uma revisão de literatura. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(3), 1-30.
<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1193>

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175-190.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>

Sousa, A. & Mesquita, E. (2016). A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (eds). *1.º Encontro Internacional de Formação de Docência – Livro de Atas* (pp. 237-245). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11435%20>

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>

Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-598. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *Educação, Territórios e (Des)Igualdades - II Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>

Trindade, R. (2018). Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. In R. Trindade (coord), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*, (pp. 11-28). Lisboa: Leya.

Veiga Simão, A. & Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, n.º 45(2), 2-20. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3814>

Legislação:

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172 – I Série (Estatuto do Aluno e Ética Escolar)

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série (Regime Jurídico da Educação Inclusiva)

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série (Autonomia e Flexibilidade Curricular)

Anexo A - A ESCOLA QUE QUEREMOS – Linhas orientadoras para a inovação pedagógica

Anexo B – Questionário sobre Igualdade de Género

Anexo C – Documento de análise aos resultados do questionário sobre Igualdade de Género

Anexo D – Grelha de observação

Anexo E - Questionário às/os docentes para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial

Anexo F - Questionário às/os docentes para acompanhamento do projeto

Anexo G - Questionário às/os docentes para balanço final

Anexo H – Questionário às famílias para levantamento de expectativas

Anexo I - Questionário às famílias para acompanhamento do projeto

Anexo J - Questionário de satisfação das sessões dinamizadas

Anexo K – Guião do *Focus Group* com os principais atores do território

Anexo A - A ESCOLA QUE QUEREMOS – Linhas orientadoras para a inovação pedagógica

Desde o século XIX que o modelo pedagógico se caracteriza por um currículo uniforme para todas/os as/os alunas/os, e por uma standardização e uniformização das normas, dos espaços e dos tempos (Barroso, 2001, cit. por Costa & Almeida, 2019). Este modelo não consegue dar uma resposta eficaz aos novos desafios colocados à educação, como o aumento brutal da informação em circulação, a natureza dos novos processos de comunicação e os perfis das/os alunas/os que recebe, cada vez mais heterogéneos e complexos.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, a escola deve preparar as/os suas/seus alunas/os para os novos desafios que a sociedade enfrenta, decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico, e promover o desenvolvimento de competências que lhes permitam refletir criticamente sobre os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos, comunicar de modo eficaz, resolver problemas complexos, entre outras. Neste documento, também conhecido como *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, prevê-se que o currículo seja gerido e desenvolvido localmente, cabendo às escolas e às/aos docentes as principais decisões a nível curricular e pedagógico.

Este normativo e outros, como o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece os princípios e as normas para uma educação inclusiva, são favoráveis à inovação pedagógica, pelo seu caráter mais orientador e por considerarem a necessidade de a mudança ser interiorizada, participada e informada. Mas só por si, estes normativos legais podem revelar-se insuficientes para a implementação de novos planos de organização escolar e de novas práticas pedagógicas (Cabral & Alves, et al., 2018). Torna-se, por isso, indispensável a adoção de outras estratégias que sensibilizem as comunidades educativas para a necessidade de um novo rumo, para que estas possam adotar e monitorizar as mudanças necessárias a uma efetiva inovação pedagógica.

Este capítulo visa, assim, descrever do ponto de vista teórico a visão de escola que ambicionamos: um espaço inclusivo, democrático, motivador de aprendizagens significativas, de proximidade e de cooperação entre todos os elementos que constituem a comunidade educativa.

A inovação pedagógica, por romper com o paradigma das práticas pedagógicas tradicionais, pressupõe mudanças qualitativas nos contextos de aprendizagem e de ensino (Fino, 2008), mas também no que respeita à estrutura organizativa da escola (Costa & Almeida, 2019). Por ser uma opção individual e local, a inovação pedagógica não pode ser refém de alterações ou reformas curriculares, nem ser confundida com inovação tecnológica, sendo por isso um processo que implica, por parte da escola e das/os docentes, reflexão, criatividade e sentido crítico (Fino, 2008). Nesta linha, e como defende Rui Canário (1994, cit. por Estela & Almeida, 2019), a inovação pedagógica emerge dos contextos locais, através de um processo singular e imprevisível, decorrente da reflexão conjunta realizada pelos atores nelas envolvidas, e nem sempre transferível para outras realidades educativas.

De salientar que a inovação pedagógica não passa, necessariamente, pela busca de soluções nunca equacionadas, podendo refletir diferentes estratégias adaptadas de projetos bem-sucedidas, desde que persistam ao longo do tempo e que apresentem resultados positivos de forma sistemática (Costa & Almeida, 2019).

Por terem como propósitos o combate à retenção e à desistência escolares e a promoção de aprendizagens com mais qualidade, os processos assentes na inovação pedagógica devem contrariar a rigidez, uniformização e centralização do currículo (Estela & Almeida, 2019). Nesta linha, o currículo deve ser percecionado como via de articulação das diferentes áreas do saber com critérios pedagógicos objetivos, através de uma gestão flexível e atenta às características dos contextos e das/os alunas/os, como o objetivo de tornar as suas aprendizagens mais significativas e sólidas (Cabral et al., 2018).

As escolas que pretendam levar a bom porto os processos de inovação pedagógica devem, portanto, repensar as suas práticas, nomeadamente no que diz respeito à constituição das turmas, à sua carga horária, às/aos docentes que lhe são atribuídas, e à reconfiguração da matriz curricular, relativamente aos conteúdos/aprendizagens curriculares, mas também à oferta complementar e apoio ao estudo, apostando em respostas diferenciadas em função das diferentes necessidades das/os alunas/os (Costa & Almeida, 2019).

A/o docente desempenha assim um papel preponderante nos processos de mudança. Para que a renovação do modelo educativo tenha alguma durabilidade e impacto nas práticas pedagógicas, o próprio papel da/o docente deve ser reconsiderado, rompendo com a função de transmissor de conhecimentos por via de estratégias expositivas e passando a desempenhar um papel de assistente ou de guia do processo de ensino-aprendizagem, centrado no estudante e na promoção da sua autonomia (Fino, 2008). Para isso, deve estar recetiva/o às mudanças propostas, o que dependerá, invariavelmente, das suas características pessoais, das suas experiências, da sua atitude face à inovação pedagógica e ainda do contexto escolar em que se encontra profissionalmente inserida/o (Cardoso, 2001).

A inovação pedagógica pode suscitar diversas reações nas/os docentes, amplamente influenciadas pelos seus níveis de otimismo, motivação, empenho, participação, disponibilidade, tolerância à incerteza, predisposição para correr riscos e capacidade de adaptação (Cardoso, 2001). Como referem Cabral et al. (2018), satisfações, frustrações, preocupações, motivações e perceções pessoais das/os docentes desempenham um papel central no sucesso ou insucesso das inovações que se querem edificar. Neste sentido, a escola deve ser capaz de reconhecer que nem todas/os docentes dispõem das características mais favoráveis ao processo de inovação, identificando aquelas/es que estão em melhores condições de incrementar as mudanças necessárias, valorizando-as/os e apoiando-as/os nesse processo. Assim, e ao aceitar a dificuldade em alterar crenças, hábitos e rotinas, a escola pode procurar iniciar o processo com um pequeno grupo de docentes mobilizadas/os e motivadas/os, procurando alargar gradualmente o número de elementos nele implicados, mas sem imposições (Cardoso, 2001).

Nesta linha, uma forte liderança, caracterizada pela responsabilidade, compromisso e disponibilidade para delegar poderes, bem como pela capacidade de contribuir para a identificação e resolução de problemas, de escutar as/os outras/os e de clarificar expectativas e de relacionamento interpessoal, assume-se como um fator crucial para criar empatia nas/os lideradas/os e, concludentemente, promover a adesão voluntária ao processo (Cabral et al., 2018). Apostar na criação de melhores condições organizacionais e numa prática de escuta ativa, proximidade, apoio efetivo e reconhecimento, revelam-se estratégias de máxima importância (Cabral et al., 2018). A escola deve igualmente garantir através, por exemplo, da adoção de um código ético para docentes e estudantes (Cardoso, 2001), a fomentação de um ambiente escolar favorável à inovação, caracterizado pela disciplina, respeito, colaboração, entendimento e diálogo, não só entre docentes, mas também entre docentes e alunas/os.

As escolas devem proporcionar mecanismos favorecedores de uma cultura profissional colaborativa, que permita às/aos docentes desenvolver um trabalho mais cooperativo e articulado com os seus pares, centrado na interdisciplinaridade, através da criação de equipas educativas, tutorias, coadjuvações, entre outros, concordantes com as necessidades evidenciadas pelas/os suas/seus alunas (Cabral & Alves, et al., 2018).

A construção de redes de aprendizagem pode também revelar-se um importante instrumento de apoio à inovação nas escolas, por proporcionar o desenvolvimento de uma visão partilhada de educação, de currículo e de apoio profissional, através da divulgação de boas práticas passíveis de serem adaptadas a diferentes contextos educativos, com vista à construção de modelos de aprendizagem eficazes (Cabral et al., 2018). Podem também ser criadas parcerias que proporcionem o envolvimento das famílias e a construção de uma responsabilização parental. A criação destas redes poderá ocorrer entre escolas agrupadas (pela proximidade das suas instalações e facilidade na partilha de recursos e conhecimentos), ou entre uma Universidade, preferencialmente ligada à área da Educação, e as escolas de determinada zona geográfica, estabelecendo-se, neste caso, uma relação de enriquecimento mútuo centrada no apoio e na partilha de diferentes conhecimentos e experiências (Cabral et al., 2018).

1. A aprendizagem cooperativa como estratégia pedagógica

A aprendizagem cooperativa é um método pedagógico baseado na interação social e que se concretiza na criação de pequenos grupos nos quais os seus membros desenvolvem uma determinada tarefa ou trabalho e tem como principais objetivos a realização escolar, a tolerância e o desenvolvimento de competências sociais (Teixeira & Reis, 2012). Este modelo, por se basear em estratégias educativas, estruturadas e sistemáticas, pode ser adotado em qualquer nível de ensino e na grande maioria das disciplinas ou áreas curriculares (Slavin, 2003, cit. por Teixeira & Reis, 2012).

O conceito de aprendizagem cooperativa, por ser polissêmico, pode ser confundido, na rotina da sala de aula, com a aprendizagem decorrente da mera realização de trabalhos em grupo (Silva, Teodoro & Queiroz, 2019). No entanto, o modelo criado por Johnson e Johnson (1989, cit. por Silva, Teodoro & Queiroz, 2019), prevê que o recurso à aprendizagem cooperativa, deve contemplar as seguintes características:

- *Interdependência positiva entre os membros do grupo* – O trabalho deve ser desenvolvido em prol de um objetivo comum, em que cada elemento se preocupa com a aprendizagem das/os restantes, estando o sucesso de cada um ligado ao do grupo. Esta interdependência é intencional e pode ser efetivada a partir, por exemplo, da atribuição de papéis complementares a desempenhar por cada elemento ou da distribuição de apenas uma parte dos recursos necessários à conclusão da tarefa, coagindo assim o grupo a cooperar para que os objetivos sejam alcançados com sucesso;
- *Responsabilidade individual* – No início da atividade, é estabelecido um plano de compromisso e responsabilidade pessoal para se atingir os objetivos do grupo, sendo por isso cada elemento avaliado no que diz respeito à aquisição das aprendizagens do conteúdo trabalhado;

- *Interações face a face* – Os elementos do grupo devem comunicar entre si, discutindo e explorando os conteúdos abordados, enquanto a/o docente vai observando a dinâmica dos grupos e a participação de cada elemento e distribuindo *feedback*.
- *Desenvolvimento de competências sociais* – Este modelo de aprendizagem, pelas características nele inerentes, promove o desenvolvimento de competências interpessoais, fundamentais à cooperação, como comunicação, confiança, liderança, capacidade de decisão e de resolução de conflito;
- *Processamento grupal* – As/ os alunas/os refletem sobre o trabalho realizado, no que diz respeito ao funcionamento e à coesão do grupo, às aprendizagens adquiridas, ao cumprimento dos objetivos e ao que é necessário alterar e manter, com vista à melhoria;

Através destas estratégias de cooperação e interdependência, as/os alunas/os são encorajadas/os a trabalhar numa tarefa comum, de modo a concluírem a mesma com sucesso, sendo a recompensa orientada para o grupo assim como para a/o aluna/o, individualmente (Arends, 2008, cit. por Teixeira & Reis, 2012).

Segundo Niza (1998, cit. por Pereira, Cardoso & Rocha, 2017), na aprendizagem cooperativa, ao contrário de outros métodos, o sucesso da/o aluna/o contribui para o êxito do conjunto dos membros do grupo, sendo por isso a heterogeneidade dos grupos de trabalho fulcral para o sucesso deste modelo. Garantir a diversidade nos elementos que compõem os grupos de trabalho possibilita a entreaajuda, com base nas competências e dificuldades de cada aluna/o, enquanto promove um ambiente de tolerância e aceitação das diferenças, quer seja pelo género, etnia, cultura ou classe social e capacita as/os alunas/os de competências de cooperação e colaboração, necessárias e valorizadas na vida pessoal e profissional (Arends, 2008, cit. por Teixeira & Reis, 2012).

1.1. Estratégias

Segundo o levantamento elaborado por Slavin (2010, cit. por Silva, Teodoro & Queiroz, 2019), algumas estratégias adequadas ao modelo de aprendizagem cooperativa são o *Teams-Games-Tournament (TGT)*, *Student Teams Achievement Division (STAD)*, *Learning Together* e *Jigsaw*. A adoção destas estratégias deverá ter em conta o objetivo da/o docente e da disciplina na qual será aplicada,

No caso do TGT, as/os alunas/os, distribuídas/os em grupos heterogêneos, devem garantir que todos os membros estão devidamente preparados para responder a questões sobre a temática em estudo, num pequeno torneio. Previamente decidido pela/o docente, com base no nível de desempenho escolar, cada estudante defronta uma/um colega de outra equipa, sendo as pontuações individuais de cada elemento somadas às do grupo.

No caso do STAD, são também realizadas avaliações individuais, mas em formato teste, cujos resultados de cada elemento somados, determinam a pontuação do grupo. As pontuações individuais são atribuídas consoante o progresso de aprendizagem de cada aluna/o, ou seja, se a/o aluna/o apresentou melhorias ao longo do período é lhe atribuída/o uma determinada pontuação, se manteve o seu desempenho outra, e no caso de ter regredido em relação às aprendizagens, é atribuída outra.

Apesar da forte componente competitiva destas duas estratégias, a recompensa obtida e a motivação daí gerada podem ser um elementos impulsionadores de aprendizagem, ao contribuírem para o estabelecimento de uma interdependência positiva nos grupos (Silva, Teodoro & Queiroz, 2019).

Na estratégia *Learning Together*, as/os alunas/os, distribuídos em grupos heterogéneos onde realizam uma ficha ou um trabalho, sendo a avaliação atribuída ao grupo, como um todo (Cochito, 2004, cit. por Silva, Teodoro & Queiroz, 2019). Na estratégia *Jigsaw*, a tarefa proposta é dividida em secções e posteriormente distribuídas pelos elementos do grupo, ficando assim cada aluna/o responsável por um tópico da matéria em estudo. De seguida, os membros de cada grupo responsáveis pela mesma temática reúnem-se, criando um grupo de “especialistas”, com o objetivo de aprofundarem, em conjunto, os conhecimentos sobre o tema em questão, para que por fim, cada um possa regressar ao seu grupo inicial e apresentar aos seus colegas todas as informações adquiridas (Silva, Teodoro & Queiroz, 2019).

1.2 Papel da/o docente

A organização do processo de trabalho no modelo de aprendizagem cooperativa contempla seis fases (Arends, 2008, cit. por Teixeira & Reis, 2012):

1. Descrição dos objetivos e contextos;
2. Apresentação de todas as informações relevantes à realização do trabalho ou tarefa a realizar;
3. Organização dos alunos em equipas de aprendizagem e atribuição ou não de papéis a algum aluna/o em particular (papel de ou porta-voz do grupo, por exemplo);
4. Apoio ao trabalho de grupo e na realização de tarefas interdependentes de cada aluna/o;
5. Avaliação dos conhecimentos das/os alunas/os acerca dos conteúdos em estudo ou apresentação dos resultados dos trabalhos de grupo;
6. Reconhecimento dos esforços do grupo e dos esforços individuais;

A/o docente desempenha um papel exigente, mas fundamental, no método da aprendizagem cooperativa já que as interações entre os elementos do grupo e entre os próprios grupos dependem do modo como são orientadas e mediadas (Stedie, 2009, cit. por Pereira, Cardoso & Rocha, 2017). Assim, para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida, a/o docente deve desempenhar um papel de moderador, disponível para observar, orientar, dinamizar e avaliar, intervindo apenas quando necessário e proporcionando aos alunos verdadeiros momentos de trabalho autónomo (Pato, 1995, cit. por Pereira, Cardoso & Rocha, 2017). Para tal, terá em conta a estrutura dos grupos, a sua composição, a sua maturidade, os papéis aí desempenhados e os conflitos que podem surgir (Pato, 1995, cit. por Pereira, Cardoso & Rocha, 2017).

Através do trabalho de grupo é possível respeitar as diferenças das/os as/os alunas/os no que diz respeito aos seus ritmos de pensamento e ação, aos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo, e ainda valorizar e melhorar a aquisição de competências de toda a turma (Pato, 1995, cit. por Pereira, Cardoso & Rocha, 2017).

1.3 Importância da organização do espaço da sala de aula

Para além da definição de estratégias e práticas em sala de aula, é também importante considerar o espaço e o ambiente em que decorrem as aprendizagens. As/os alunas/os passam cada vez mais horas na escola, sendo por isso o ambiente escolar e o espaço envolvente de extrema importância para que estes se sintam confortáveis e seguros e, conseqüentemente, recetivos e motivados para a aprendizagem. A escola deve estar imersa num ambiente acolhedor e humano que fomente a interação e onde que seja agradável trabalhar (Teixeira & Reis, 2012).

No caso particular da sala de aula, devem ser tidos em conta o espaço e o ambiente que, apesar de indissociáveis, não são equivalentes, correspondendo o espaço ao local físico, aos objetos, aos materiais didáticos e ao mobiliário, e o ambiente às relações interpessoais que nele se estabelecem (Forneiro, 2008, cit. por Teixeira & Reis, 2012). A organização da sala de aula exerce uma forte influência no seu ambiente, no sentido em que interfere com o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nas/os alunas/os (Arends, 2008, cit. por Teixeira & Reis, 2012). A organização da sala de aula apresenta, ela própria, uma mensagem curricular que pode favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens e estimular ou limitar o nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar (Zabalza, 2001, cit. por Teixeira & Reis, 2012). Esta sua organização deve, por isso, ser pensada de modo a proporcionar espaços dinâmicos de aprendizagem e a facilitar a interação e o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos da aula (Teixeira & Reis, 2012).

Assumindo não existir uma forma única e correta de organização do espaço, as diferentes opções para a disposição das mesas e cadeiras podem servir diferentes propósitos (Teixeira & Reis, 2012):

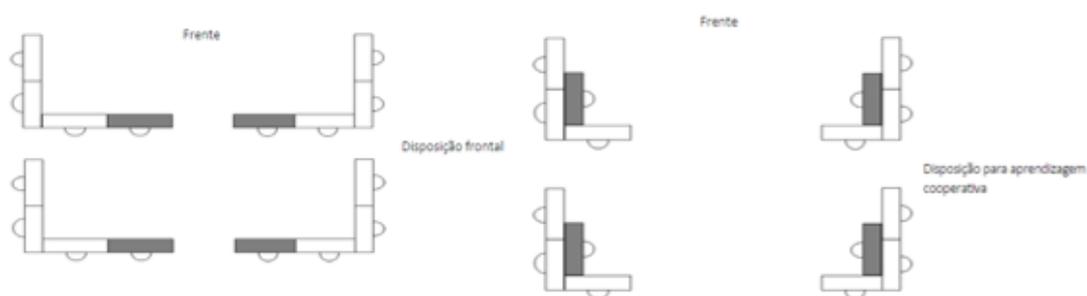
- *Carteiras dispostas em filas (sala de aula tradicional)* – Por toda a turma estar voltada para o quadro e não para o grupo, esta disposição centra as atenções no discurso da/o docente, favorecendo um modelo de ensino mais expositivo e dificultando a comunicação entre todos os elementos da turma.
- *Mesas agrupadas* – Por permitir que as/os alunas/os se sentem em pequenos grupos e conversem entre si, esta disposição pode ser bastante útil em trabalhos em equipa. Também facilita o envolvimento da/o docente, podendo esta/e deslocar-se mais livremente e acompanhar os trabalhos de cada um dos elementos.
- *Disposição das cadeiras em círculo ou em U* – No caso da disposição em círculo, a/o docente encontra-se num lugar igualmente disposto em relação às/aos alunas/os, estando assim todo o grupo à mesma distância, melhorando a interação livre entre todas/os e a proximidade física e emocional. No caso da disposição em U, a/o docente tem um lugar de destaque e liberdade de movimento, tendo acesso rápido ao quadro e conseguindo estabelecer um contato mais próximo com um elemento do grupo se necessário. Ambas as disposições favorecem a comunicação em atividades como discussões de grupo ou debates.

A aprendizagem cooperativa requer uma atenção especial por parte das/os docentes quanto à organização da sala de aula. Por contemplar metas e objetivos sociais e de relações humanas, a aprendizagem cooperativa beneficia de uma disposição de sala de aula em grupos de quatro ou seis alunos. Esta distribuição e conseqüente alteração da disposição das mesas, pode

representar um grande desafio para as/os docentes. Neste sentido, planear cuidadosamente a ação, com a definição de regras e procedimentos, revela-se fundamental para antecipar e evitar momentos de alguma agitação e desordem.

A disposição das carteiras em asa (Figura 1), pode apresentar-se como uma solução viável, por se tratar de uma disposição que facilita em grande medida a flexibilidade na sala de aula, permitindo alternar de um modelo mais expositivo para atividades orientadas para a aprendizagem cooperativa, num curto espaço de tempo. As mesas e cadeiras estão colocadas numa formação em asa (disposição frontal) e, quando solicitado, os alunos nas carteiras sombreadas movem as suas mesas para as posições visualizadas na disposição para aprendizagem cooperativa (Teixeira & Reis, 2012).

Figura 1 - Disposição de carteiras em asa (Richardson, 1997; Arends, 2008, cit. por Teixeira & Reis 2012).



1.4 Vantagens e constrangimentos

A aprendizagem cooperativa pode contribuir para melhorar os resultados escolares das/os alunas/os, bem como o raciocínio, a apropriação de conceitos abstratos, o pensamento crítico, a concentração, a motivação, a autoestima e promover o desenvolvimento de competências sociais (Silva, Teodoro & Queiroz, 2019). Todavia, Barbosa, Jófili e Watts (2004, cit. por Silva, Teodoro & Queiroz, 2019), identificam alguns constrangimentos que podem advir da adoção da aprendizagem cooperativa, como a falta de tempo ou de recursos por parte da/o docente para desenvolver as atividades em grupo, a falta de garantia acerca da compreensão e aquisição dos conteúdos por parte de todos os elementos, ou o facto de o conhecimento construído coletivamente poder ser perdido aquando do afastamento dos elementos do grupo.

Apesar dos obstáculos inerentes à aprendizagem cooperativa, parece evidente a influencia positiva que esta abordagem pode exercer, não só nas aprendizagens das/os alunas/os, mas também no desenvolvimento de competências relacionais, tão importantes em todas as fases da vida.

2 Alunos autorregulados aprendem mais e melhor

Atualmente é expectável que as/os alunas/os aprendam não só os conteúdos curriculares formais, mas que essencialmente consigam pensar criticamente sobre a realidade que as/os rodeia, agindo de forma responsável e autónoma, competências passíveis de desenvolver através de um processo pedagógico que promova a autorregulação das suas aprendizagens (Freire,

2009). Para tal, mais do que memorizar, é fundamental que as/os alunas/os consigam compreender a informação que retêm, atribuindo-lhe um sentido e um significado pessoal, tornando-se assim capazes, elas/eles próprias/os, de selecionar, construir e transferir conhecimento (Freire, 2009).

Segundo Zimmerman (2000, cit. por Freire 2009), a autorregulação das aprendizagens pode ser definida como qualquer ação, pensamento ou sentimento criado e orientado pelas/os próprias/os alunas/os para a concretização dos seus objetivos de aprendizagem. Torna-se por isso evidente a intencionalidade da ação em prol da concretização de um objetivo previamente definido, estando os processos para alcançá-lo dependentes das características individuais e contextuais das/os alunas/os.

A autorregulação das aprendizagens diz assim respeito a um processo cíclico caracterizado pelo planeamento, organização, controlo e avaliação dos processos de aprendizagem e dos resultados atingidos, invariavelmente influenciado pela interação de variáveis pessoais das/os alunas/os, como os conhecimentos, competências e motivações (Lopes da Silva et al., 2004, cit. por Veiga Simão & Frison, 2013). Neste sentido, a motivação, a persistência e o empenho são decisivos para o nível de autorregulação apresentado pelas/os alunas/os, no sentido em que determinam a importância que atribuem às aprendizagens, a perceção que detêm acerca das tarefas e as causas que atribuem à construção de significados (Freire, 2009).

Por destacar o papel determinante do meio e identificar a/o aluna/o como agente ativo no processo de aprendizagem, a autorregulação facilita a compreensão das diferenças individuais, alertando para uma precoce e indesejável responsabilização da/o aluna/o pelos seus resultados (Veiga Simão & Frison, 2013).

2.1. Fases da autorregulação das aprendizagens

A autorregulação das aprendizagens tem um carácter eminentemente voluntário e intencional que se concretiza numa ação planeada, temporal, dinâmica e complexa (Lopes da Silva et al., 2004, cit. por Veiga Simão & Frison, 2013), e pressupõe várias fases (Freire, 2009). A primeira fase está ligada à capacidade das/os alunas/os criarem um plano estratégico e flexível com vistas à consecução dos seus próprios objetivos de aprendizagem. Para McCombs (2001, cit. por Figueiredo, 2008), estes objetivos devem ser definidos de modo realista, sendo nesta fase relevantes o autoconhecimento e a autoaceitação, no sentido em que as/os alunas/os devem ter plena consciência dos seus gostos, interesses, necessidades, valores e motivações. O processo de estabelecer objetivos revela-se fulcral na aprendizagem autorregulada já que estes servirão de ponto de referência e de orientação para as ações seguintes (Veiga Simão & Frison, 2013). Assim, nesta fase inicial, é importante que a/o aluna/o se aproprie dos objetivos de aprendizagem, valorizando-os e estabelecendo-os como seus, tendo aqui a/o docente um papel primordial na promoção de práticas e tarefas motivadoras desta linha de ação.

De seguida, e para a concretização do plano traçado, as/os alunas/os devem aprender a gerir o seu tempo, bem como os comportamentos, ambientes e processos internos de aprendizagem, através de estratégias de automonitorização. Esta fase, segundo Veiga Simão e Frison (2013), inclui dois subprocessos, a auto-observação e autocontrolo, sendo o primeiro a atenção prestada aos aspetos específicos do desenvolvimento do processo, e o segundo à

intenção da/o aluna/o em manter a atenção e o esforço, utilizando os recursos disponíveis para atingir os objetivos delineados na primeira fase, apesar das possíveis distrações e/ou constrangimentos que possam surgir.

Segundo Schunk (1994, 2001, cit. por Figueiredo, 2008), a auto-observação pode ser uma valiosa ferramenta na planificação e gestão de tempo, uma vez que permite às/aos alunas/os consciencializarem-se do tempo despendido nas diferentes tarefas ao longo do dia. Assim, a elaboração de uma planificação de estudo, com horários e atividades definidos, pode revelar-se bastante útil para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, por facilitar a concentração e por evitar sentimentos de ansiedade e insegurança, provocados em grande parte pelo estudo intensivo nas vésperas das avaliações (Lopes da Silva e Sá, 1993, cit. por Figueiredo, 2008). Nesta planificação, as/os alunas/os devem ter em consideração o seu ritmo pessoal de trabalho, as dificuldades sentidas em cada disciplina, os horários mais apropriados para o estudo e os momentos dedicados ao lazer (Figueiredo, 2008).

Nesta fase, a/o docente deve dar *feedback* pertinente e construtivo acerca do progresso das/os alunas/os, por forma a diagnosticar os problemas específicos e a melhorar a sua autoeficácia e motivação, bem como incentivá-las/os a responsabilizarem-se pelas suas próprias estratégias e processos de aprendizagem. A/o docente pode igualmente desempenhar um papel preponderante no auxílio da identificação e seleção de elementos facilitadores de distração por parte das/os alunas/os, para que estas/estes os evitem (Figueiredo, 2008).

Numa última fase, de autorreflexão, as/os alunas/os devem avaliar o processo e os resultados obtidos, comparando-os com os objetivos inicialmente delineados. Esta avaliação é importante para que as/os alunas/os reflitam sobre as competências já desenvolvidas e as suas necessidades futuras, decidindo assim sobre a eficácia e conseqüente continuidade dos processos e estratégias de aprendizagem por si adotados até ao momento. As/os docentes devem valorizar as competências e os progressos das/os alunas/os, incentivando-as/os na construção de significados pessoais e promovendo a autoavaliação, favorecendo assim o processo de aprendizagem. De salientar que estas fases não são estáticas, podendo interagir entre si e desenrolar-se em tempos diferentes, consoante as necessidades das/os alunas/os.

Desenvolver estas fases em pequenos grupos de trabalho beneficia, em grande medida, a apropriação de competências de autorregulação e de relacionamento pessoal (Figueiredo, 2008). Para além de poder ser um estímulo à realização das tarefas, os pares podem funcionar igualmente como fonte de *feedback* (Schunk, 1994, cit. por Figueiredo, 2008). Schoenfeld (1985, 1992, cit. por Figueiredo, 2008) defende a necessidade de a/o docente questionar os grupos de trabalho sobre o que estão a fazer, o porquê de estarem a trabalhar dessa forma e em que medida essa estratégia irá ajudá-las/os a alcançar o objetivo, não só para acompanhar e mediar o trabalho colaborativo, mas também para que as/os alunas/os aprendam a colocar a ela/eles próprias/os, de forma espontânea, estas questões.

Ao longo deste processo, para além de manter um ambiente de sala de aula propício ao desenvolvimento das competências de autorregulação, a/o docente deve assistir as/os alunas/os no desenvolvimento do seu diálogo interno (Graham e Harris, 1994, cit. por Figueiredo, 2008), apoiando-as/os a gerar as suas próprias autoinstruções no que diz respeito às tarefas a desenvolver e à sua planificação (O que tenho que fazer? Como posso fazer? Que estratégias devo adotar?), à avaliação (Fiz corretamente? O que posso melhorar?), ao reforço (Fiz um bom

trabalho!) e à promoção de comportamentos desejáveis (Eu posso fazer isto se me esforçar mais!).

As/os docentes devem igualmente promover atividades e propostas de trabalho, com recurso a metodologias e instrumentos que contribuam para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, por parte das/os alunas/os, com vista à melhoria dos contextos de ensino e de aprendizagem. O objetivo deve ser a garantia de que todas/os as/os alunas/os são capazes de gerir as suas próprias aprendizagens e de transferir e aplicar as competências e conhecimentos adquiridos a atividades futuras (Veiga Simão & Frison, 2013). promovendo competências transversais aos conteúdos curriculares e preparando-as/os para a adoção dos conhecimentos que adquirem em contextos reais, adaptando-se aos novos problemas e exigências da sociedade (Freire, 2009).

3 A importância da interdisciplinaridade

Face às novas exigências decorrentes da era da globalização, é pedido às/aos jovens que tenham um pensamento cada vez mais abrangente e multidimensional, capaz de compreender a complexidade dos contextos em que se inserem, quer pessoal quer profissionalmente. Nesta linha, o debate sobre a temática da interdisciplinaridade tem vindo a ganhar espaço e força pelo reconhecimento da necessidade, cada vez mais incontestável, da escola acompanhar as mudanças sentidas na sociedade.

Assim, a escola deve ser capaz de apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam na construção de novos conhecimentos (Thiesen, 2008), formando jovens capazes de se inserirem e se adaptarem a uma realidade cada vez mais volátil e complexa, ao nível social, mas também económico, político e tecnológico.

Por responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, a interdisciplinaridade revela-se fundamental para a promoção do conhecimento científico, da curiosidade intelectual, do espírito crítico e interventivo, da criatividade e do trabalho colaborativo, como é previsto no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, competências essenciais para o pleno desenvolvimento e integração dos jovens na sociedade atual. Impulsionando este princípio, o Decreto-Lei n.º 55/2018, prevê a gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, através dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) ou do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto de docentes da respetiva turma ou ano de escolaridade (Artigo 3.º e 4.º).

Para Goldman (1979, cit. por Thiesen, 2008), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite entender melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem. Se a realidade social for encarada como eixo orientador do processo ensino aprendizagem, a interdisciplinaridade pode proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, a partir da realidade e dos contextos das/os alunas/os (Martins, et al., 2017). Esta premissa facilita a compreensão dos conteúdos lecionados e contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável (Thiesen, 2008), tornando as aprendizagens das/os alunas/os mais significativas.

Segundo Trindade (2018, p.24), considera-se um projeto interdisciplinar aquele “onde as atividades deixam de ser pensadas em torno de conteúdos programáticos” para serem abordadas a partir de problemas e questões relevantes de modo a que os conteúdos sejam mobilizados de

forma contextualizada e intencional. Estes projetos devem mobilizar informações, instrumentos e procedimentos integrantes de duas ou mais disciplinas, com vista à produção de respostas e ao desenvolvimento de competências diversas (Trindade, 2018).

Assim, articulação de saberes e procedimentos provenientes de diferentes campos do conhecimento nos projetos interdisciplinares pode proporcionar às/aos alunas/os experiências culturais que lhes permitam desenvolver aprendizagens mais significativas a partir de uma abordagem que considera a complexidade dos temas e de situações de formação mais ricas (Trindade, 2018).

A eficácia destes procedimentos depende, em grande medida, do desenvolvimento de uma metodologia de trabalho interdisciplinar e cooperativa entre docentes, que estimule a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas e a definição de objetivos claros e comuns (Bovo, 2005). Por pressupor a construção de conhecimento através da interação, compromisso e reciprocidade entre disciplinas, as/os docentes devem ser capazes de refletir criticamente sobre as suas práticas, aprofundando os seus conhecimentos e partilhando-os com os seus pares. No fundo, e salvaguardando o seu caráter de especialidade da área de ensino, as/os docentes devem apropriar-se das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências (Thiesen, 2008).

4 As potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), ao centrar o processo educativo nas aprendizagens e interesses das/os alunas/os, tem como primordial propósito o seu enriquecimento ao nível da compreensão dos conhecimentos, da resolução de problemas. Para além disto, a formulação das questões de partida promove a troca de ideias e de práticas, o sentido crítico das/os alunas/os sobre a realidade que as/os rodeia, motivando-as/os e proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica, autónoma e responsável. Neste sentido, a/o aluna/o tem um papel ativo na construção do saber, tornando-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente (Mateus, 2011).

Na perspetiva de Dewey e de Kilpatrick (cit. por Sousa & Mesquita, 2016), a MTP centra-se nos conhecimentos e comportamentos da criança, devendo por isso partir de problemas ou interesses por si apontados e provenientes do seu quotidiano, permitindo a transmissão de conhecimentos relevantes e significativos. Para Hernández e Ventura (1998, cit. por Sousa & Mesquita, 2016) a definição do tema do projeto deve surgir das experiências e vivências das crianças, podendo pertencer ao currículo, relacionar-se com um acontecimento da atualidade, surgir de um problema proposto pela/o docente ou emergir de uma questão que ficou pendente num outro projeto em que a criança esteve envolvida. Contudo, para Katz e Chard (1997, cit. por Sousa & Mesquita, 2016), e apesar de defenderem que os conteúdos devem emergir igualmente do mundo das crianças, a sua seleção para posterior abordagem no projeto, deve ser levada a cabo pela/o docente, por saber o que melhor se adequa às capacidades das crianças.

Independentemente do modo como é selecionado o tema, a MTP pode ser utilizada em todos os níveis de ensino e pressupõe uma aprendizagem cooperativa, partilhada e participada, em que as/os alunas/os definem o que querem aprender, o que já sabem sobre a temática, os conhecimentos que necessitam aprofundar e as estratégias a adotar para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Assim, e a partir da participação de cada membro do grupo, o trabalho deve ser desenvolvido a partir de uma planificação flexível e passível de ser alterada segundo as necessidades do projeto, e consequente distribuição de tarefas, com vista à recolha e tratamento de informação pertinente para dar respostas às questões de partida (Rangel & Gonçalves, 2010). Esta recolha deve ter por base a utilização de vários recursos e abordagens, tirando partido da interdisciplinaridade e da mobilização e articulação dos saberes e competências dos diferentes domínios do conhecimento.

Nesta linha, a MTP, para além de permitir a interdisciplinaridade e de interligar a teoria e a prática, promove o desenvolvimento de competências sociais como a comunicação, a planificação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos e de tempo, a tomada de decisões e a avaliação de processos (Mateus, 2011). Por se focar numa aprendizagem centrada no processo, a/o docente desempenha essencialmente um papel de líder do grupo (Mateus, 2011), de mediador e orientador do trabalho desenvolvido pelos grupos, com recurso ao estímulo, mediação e promoção da reflexão e discussão.

Apesar do seu forte potencial no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens e das competências sociais, a MTP não pode ser adotada como uma estratégia pedagógica única e exclusiva. As/os docentes devem ter consciência das limitações naturais que decorrem desta metodologia e da necessidade de diversificação das suas práticas pedagógicas, consoante os diferentes objetivos de aprendizagem (Rangel & Gonçalves, 2010).

Tendo em conta as características até aqui descritas, a Metodologia de Trabalho de Projeto possibilita a interligação entre aprendizagem cooperativa e a interdisciplinaridade, dando um enorme contributo para o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais ativa, consciente da sua realidade e contexto e, por isso, mais predisposta à inovação (Mateus, 2011).

5 As assembleias escolares

A escola pública, para além de inclusiva e de qualidade, deve ser também democrática, e para tal deve canalizar esforços para a promoção de uma educação para a cidadania, que permita às/aos alunas/os participar ativamente na vida coletiva da sociedade. Para Puig (cit. por Araújo, 2015), as instituições escolares podem ser democráticas desde que consigam alcançar um equilíbrio entre a assimetria funcional das relações interpessoais (papéis das/os estudantes e docentes nas relações escolares, por exemplo) e a simetria democrática dos princípios que devem reger as instituições sociais, como o direito à igualdade e à liberdade, enfrentando qualquer autoritarismo e formas abruptas de resolução de conflitos.

Para alcançar este equilíbrio, é fundamental a participação ativa das/os alunas/os na vida escolar. Segundo Tomás e Gama (2011), as crianças, através das suas capacidades e competências, contribuem de modo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e devem, por isso, ser ouvidas. A própria legislação portuguesa prevê, no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51 de 2012) a representatividade das/os alunas/os, definindo o direito de serem representadas/os pela associação de estudantes, pelas/os suas/seus representantes nos órgãos de direção da escola, pela/o delegada/o ou subdelegada/o de turma e pela assembleia de delegadas/os de turma, e de se reunirem em assembleias de alunas/os ou assembleia geral de alunas/os (Artigo 8.º). Nesta linha, e segundo o Artigo 7.º do mesmo normativo, as/os alunas/os têm o direito a participar nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução

do Projeto Educativo e na elaboração do Regulamento Interno (alínea m); eleger os seus representantes para os órgãos e cargos e respetivas funções (alínea n); apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e serem ouvidas/os pelos outros atores educativos (alínea o); organizar e participar em iniciativas de promoção da formação e ocupação de tempos livres (alínea p); serem informadas/os sobre o Regulamento da Escola bem como sobre outros aspetos organizacionais e pedagógicos (alínea q); participar nas várias atividades da escola (alínea r); e participar no processo de avaliação (alínea s).

Todavia, os níveis de participação das crianças podem servir apenas para legitimar os processos normativos, não se verificando nem uma verdadeira participação nem a possibilidade de as crianças influenciarem, de alguma forma, o funcionamento da escola (Lansdown, 1998, cit. por Tomás & Gama, 2011). As assembleias escolares revelam-se um excelente meio para a construção de valores democráticos e participação social, ao promoverem o diálogo e a definição de regras, reconhecimento de problemas e identificação de soluções coletivamente (Araújo, 2015).

5.1. Discussão do conceito

Segundo Puig (2000, cit. por Araújo, 2015), as assembleias escolares dizem respeito a um momento institucional de diálogo, organizado para que se possam refletir e discutir questões consideradas pelo coletivo como oportunas, com vista à melhoria do trabalho e da convivência escolar. Numa perspetiva de formação ética das futuras gerações, as assembleias escolares devem ser encaradas como uma ferramenta pedagógica de promoção da democracia e dos valores éticos nas práticas educativas (Araújo, 2015). Ao proporcionarem momentos de diálogo, de negociação e de mútua responsabilização, contribuem para a resolução de conflitos e definição de regras, promovendo uma convivência escolar pautada pela liberdade de expressão e pelo respeito pelas diferenças de valores e crenças dos membros que nelas participam (Araújo, 2015).

As assembleias escolares podem atingir uma dupla finalidade: a de promover a atuação dos diferentes atores nos processos de decisão e a de democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais, fortalecendo a democracia participativa nas instituições escolares (Araújo, 2015). Todavia, é importante realçar que as assembleias só são eficazes se os assuntos discutidos chegarem de forma clara à direção escolar e se esta os considerar (Tomás e Gama, 2011).

5.2. Tipos de assembleias escolares

Segundo Araújo (2015), as assembleias escolares podem estar organizadas em quatro tipos diferentes, em função dos seus propósitos: assembleias de turma, assembleias de escola, assembleias docentes, e fóruns escolares.

As assembleias de turma, por serem consideradas mecanismos de gestão da sala de aula, em que a própria turma desempenha um papel de mediação de conflitos e, em alguns casos, de gestão curricular, contribuem para a resolução e regulação de problemas interpessoais que as/os alunos não conseguem, à partida, gerir de forma autónoma (Caetano, 2007a). Estas assembleias permitem a criação de dinâmicas de discussão, reflexão e partilha, em que o tempo não está refém do cumprimento de metas ou conteúdos, e em que as/os alunas/os adquirem, através da

mediação, um conjunto de competências sociais e de comunicação essenciais ao exercício de uma cidadania consciente e ativa (Caetano, 2007b). Neste sentido, são abordadas questões específicas inerentes a cada sala de aula, participando por isso a/o docentes e todas/os as/os alunas/os. Devendo ocorrer uma vez por semana, as assembleias têm como objetivo, através do diálogo e da resolução de conflitos, regular a convivência e as relações interpessoais da turma (Araújo, 2015).

Nos primeiros anos de escolaridade, a/o docente deve assumir o papel de coordenador, definindo um horário fixo. Numa fase mais avançada da escolaridade, em que a grelha horária é mais complexa e conta com a presença de várias/os docentes consoante a área de especialização, o horário e o local onde decorrem as assembleias devem ser definidos através de consenso. Segundo Araújo (2015), nesta fase de ensino, as assembleias podem ser coordenadas por um docente designado ou então por um orientador educacional, caso as escolas disponham desse apoio. Todavia, e independentemente do nível de ensino, este tipo de assembleias deve contar com duas ou dois estudantes-coordenadores por sessão, que auxiliam a/o docente na organização das reuniões. Esta prática contribui de modo significativo para que as/os alunas/os desenvolvam as suas capacidades de liderança e organização e reconheçam a importância de desempenhar diferentes funções sociais. Este cargo deve ser rotativo, de modo que todas/os as/os alunas/os consigam exercê-lo, pelo menos, uma vez por ano letivo (Araújo, 2015).

As assembleias de escola devem ocorrer uma vez por mês e têm como propósito regular as relações interpessoais e convivência no âmbito dos espaços coletivos da escola (Araújo, 2015). Idealmente coordenadas por um membro da direção, nelas devem estar representadas todas as partes envolvidas na comunidade escolar (preferencialmente duas ou dois estudantes representantes de cada turma, quatro docentes e duas ou dois funcionárias/os, com mandatos de dois meses). As duas temáticas comuns nas assembleias de escolas dizem respeito ao convívio escolar e às relações interpessoais (Araújo, 2015). Assim, podem ser discutidas, por exemplo, questões relativas à limpeza e organização dos espaços coletivos, às ações que promovam o bom funcionamento da escola, e as todas as problemáticas inerentes às relações entre alunas/os, docentes e pessoal não docente e direção.

No caso das assembleias docentes, que devem ocorrer também uma vez por mês, ao serem compostas pelo corpo docente e pela direção da escola, têm como objetivo regular as questões relacionadas com o projeto pedagógico e com as questões administrativas da instituição, bem como o convívio entre docentes e direção.

Relativamente aos fóruns escolares, a organizar semestralmente, por terem como propósito a articulação entre as/os diferentes agentes da comunidade escolar, para o desenvolvimento de ações na área da cidadania, é desejável que neles participem docentes, discentes, famílias e, caso se revele pertinente, representantes da comunidade (Araújo, 2015).

Independentemente do tipo de assembleia, é necessário tempo para que as/os envolvidas/os se apropriem das novas práticas e estas se consolidem na comunidade escolar. Devem também ser tidas em conta as necessidades das/os participantes, os seus receios, resistências e vontades, respeitando os tempos e crenças de cada um (Araújo, 2015).

5.3. Fundamentos para a sua implementação

O primeiro passo para implementar uma assembleia escolar, seja ela de que tipo for, traduz-se na mobilização do grupo, isto é, na sensibilização das/os envolvidas/os para a sua importância e significado (Araújo, 2015). Para tal, deve ser desenvolvido algum tipo de atividade que permita ao grupo discutir o que são assembleias, como funcionam, bem como a importância do diálogo para a resolução de conflitos e para a constituição de espaços escolares positivos e democráticos (Araújo, 2015). Garantir a participação de todas/os as/os envolvidas/os pode ser um desafio, mas revela-se de extrema importância. Apesar da participação não poder ser impositiva e de dever ser garantido a todas/os as/os envolvidas o direito de expressão nos momentos por si desejados, devem ser criados mecanismos que incentivem a participação dos elementos mais tímidos e introvertidos, munindo-os de ferramentas de comunicação para que o diálogo não se circunscreva apenas aos mais participativos.

A periodicidade, segundo Araújo (2015), é um dos pontos mais importantes no que diz respeito à implementação de uma assembleia, no sentido em que o seu incumprimento pode colocar em causa o seu funcionamento e, conseqüentemente, a consecução dos seus objetivos. A estabilidade necessária a um processo de regulação social dessa natureza, quer no que diz respeito à participação das/os envolvidas/os, quer na implementação das medidas e propostas discutidas, depende, em grande medida, da realização das assembleias no dia marcado e com a frequência prevista.

As assembleias escolares não devem ser encaradas como uma solução infalível para os problemas nelas discutidos, sendo por isso necessário gerir as expectativas criadas, para que o processo não seja descredibilizado e colocado em causa (Araújo, 2015). Nem tão pouco devem ser encaradas como momentos pesados, em que se discutem apenas questões negativas e problemáticas. As assembleias devem também pautar-se por momentos positivos, valorizando os aspetos positivos da escola e planeando, por exemplo, atividades e projetos motivadores. Neste sentido, as assembleias podem ser dinamizadas a partir da criação de uma tabela, em cartolina, por exemplo, dividida em duas colunas, uma para os problemas/questões a resolver e outra para os pontos positivos. Esta divisão permite não só resolver conflitos, mas também promover um ambiente positivo, tão importante na comunidade escolar. A tabela deve estar afixada num local visível e acessível a todas/os, para que consigam anotar críticas e sugestões, a fim de serem debatidas na assembleia seguinte.

Apesar de todos os pontos contidos na tabela deverem ser respeitados e abordados, para uma dinamização mais eficiente da assembleia, estes devem ser organizados e hierarquizados, sendo que os temas mais complexos e difíceis devem ser abordados em primeiro lugar, por despenderem mais tempo. Relativamente ao tempo, este deve ser previamente definido, mas flexível no que diz respeito à sua distribuição, dependendo diferentes tempos para os diferentes tópicos, consoante a sua complexidade.

No que diz respeito à organização do espaço em que decorre uma assembleia, é importante que as cadeiras estejam dispostas em círculo ou semicírculo para que todas/os as/os participantes consigam estar frente a frente.

As assembleias devem também ser registadas por meio de atas para permitir consultas posteriores e reforçar o compromisso de todas/os as/os participantes com as decisões nelas tomadas. Assim, Araújo (2015) sugere que seja criado um livro de atas simples em que sejam anotados a data, o local, o tipo de assembleia, os temas discutidos, os caminhos sugeridos para

resolução de conflitos, as decisões tomadas e os pontos positivos salientados. No fim, devem constar a identificação dos membros que coordenaram a assembleia e a assinatura de todas/os as/os participantes.

6. A importância da relação pedagógica

A relação pedagógica consiste no contacto que se estabelece entre docente e aluna/o, este pode, no entanto, assumir-se de variadas formas, tais como expectativas, elogios e atitudes. Não obstante, diferentes posicionamentos por parte das/os docentes revelam-se mais, ou menos, potenciadores de uma relação pedagógica saudável e positiva. A relação pedagógica assume assim uma transversalidade, na medida em que não se situa unicamente no perfil do profissional docente, mas trespassa também para o que diz respeito ao “perfil humano da/o docente e às suas atitudes decorrentes dos seus valores cívicos e éticos. Vai muito além do ensinar. Posiciona-se na dimensão do saber ser” (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020, p.19).

Nesta perspetiva, a relação pedagógica é dependente da forma como a/o docente constrói o ambiente de sala de aula, tornando-se a pedra angular deste processo. Fomentando a ideia de uma/um docente ancorada/o numa prática mais tradicional não compadece com uma escola que se quer dinâmica, com crianças ativas e participativas (Leite, 2012). Desconstruindo a ideia de que a/o docente é a transmissão e a/o aluna/o a absorção, pois todas as decisões tomadas pela/o docente têm, “no seu desenvolvimento prático, inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino” (Leite, 2012, p.362). Tal situação pode suceder-se mesmo antes do início da consecução das atividades ou da exploração dos conteúdos curriculares, porque “objetivos cuja relevância não é compreendida pelas/os alunos, podem colaborar para o movimento de afastamento na relação” (Leite, 2012, p.363). Neste sentido, e sumarizando poder-se-á dizer que “a qualidade da mediação pedagógica é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão” (Leite, 2012, p.365) na sala de aula e no processo de aprendizagem.

Esses vínculos passam necessariamente por questões inerentes à afetividade e ao ambiente relacional que se estabelece entre docente e aluna/o, nomeadamente no que incube à compreensão, à partilha e às interações que se estabelecem. No entanto, é sabido que as interações que se estabelecem na relação entre docente e aluna/o são maioritariamente dispare, na medida em que “são relações pautadas pela assimetria, uma vez que dependem, em grande parte, das ações do docente e não tanto das ações das crianças” (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020, p.20).

Sustenta-se assim que a dimensão relacional se “encaixa na forma como o professor gere o poder dentro da sala de aula e a capacidade de comunicar uma imagem de justiça e de compreensão na relação com todas as crianças” (Amado & Freire, 2009 cit. Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020, p.20). No entanto, sabemos que nem sempre isso acontece, especialmente numa pedagogia diretiva, baseada no ensino tradicional onde há por vezes um esquecimento, por parte do/a docente, de que determinada ação ocorrida hoje na sua aula, terá uma repercussão na pessoa adulta que aquela criança será no futuro. Será então importante que a/o docente detenha para “além do domínio do conteúdo específico, a capacidade em motivar e incentivar os estudantes, a atenção às suas dificuldades e ao seu progresso, estimule a execução de trabalhos em grupos visando a cooperação e a procure escutar ativamente, resolver problemas e respeitar as diferenças” (Ribeiro, 2010, p.410).

Todas/os sabemos que a dimensão cognitiva é necessária, mas potencia-se mais e melhor aprendizagem quando se alicerça a esta o domínio afetivo, ser boa ou bom docente não encaixa nos limites da linearidade e prevê um empenho e uma reflexão contínuos. Não se confinará, necessariamente, apenas ao “ato de ensinar alunos; envolve uma aprendizagem mútua, uma relação de cumplicidade e complementaridade, na qual os alunos sentem que têm uma voz ativa neste processo educativo e confiam na figura do docente para desenvolver os seus conhecimentos. Indubitavelmente, devemos falar em confiança como uma das primeiras chaves para o sucesso educativo” (Monteiro & Gonçalves, 2019, p.532).

Compreenda-se assim que “uma das premissas mais importantes para a construção de uma relação pedagógica saudável, consistente e cuidadosa passa por respeitar o aluno, valorizá-lo, e, compreendê-lo” (Monteiro & Gonçalves, 2019, p.542), a/o docente deve manter uma relação de preocupação e proximidade com os alunos, pois a “afetividade possui elementos de consciência, de valores e de compromisso (...) que estimula as estruturas cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento” (Cavalcante, 2011, p. 8, cit. Monteiro & Gonçalves, 2019, p.542).

7. O papel da avaliação pedagógica

Inovar pedagogicamente pressupõe, também, um olhar reflexivo sobre os processos de avaliação, repensando as suas estratégias e instrumentos, com vista à rutura com um modelo de avaliação fundamentalmente sumativo, orientado para os resultados e ao serviço da classificação, certificação e seleção das/os alunas/os (Cabral & Alves, et al., 2018). Assim, e com vista a garantir a eficácia e sustentabilidade do processo de inovação educativa (Cabral & Alves et al., 2018), torna-se imperativo que a escola e as/os docentes assumam a avaliação como um processo eminentemente pedagógico, ao serviço da melhoria das aprendizagens das/os alunas/os, e não somente como um processo de medida e conseqüente emissão de um juízo de valor.

Para tal, devem ser aplicadas diversas estratégias, técnicas e instrumentos de recolha de informação que permitam a avaliação de um maior número de domínios do currículo, uma maior adaptação às diversas características e necessidade das/os alunas/os (Fernandes, 2008) e, por conseguinte, “um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Assim, os processos de avaliação devem ser adequados aos contextos em que são aplicados, mas sobretudo devem ser pautados pelo rigor e coerência, garantidos através da triangulação dos métodos e instrumentos de recolha de dados, permitindo o cruzamento de diversas informações e, conseqüentemente, a emissão de juízos sobre o valor da atividade educativa, tão fundamentados quanto possível. Só através desta triangulação será possível garantir a recolha de evidências que suportem as decisões tomadas, nomeadamente no que diz respeito à adoção e ao reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação. Tal como afirma Fernandes (2008), a avaliação formativa deve permitir não só conhecer os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento das/os alunas/os, como também fornecer “indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (p.68).

A avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunas/os e docentes, tendo as/os primeiras/os um papel preponderante no desenvolvimento dos processos de autoavaliação e autorregulação das aprendizagens e as/os segundas/os na refletida

organização e distribuição de *feedback*. Segundo Fernandes (2006), um *feedback* diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade, para além de promover a motivação e autoestima das/os alunas/os, ativa os seus processos cognitivos e metacognitivos, essenciais para que regulem e controlem os processos de aprendizagem. Segundo Santos-Guerra (2003, cit. por Cabral & Alves, et al., 2018), para que os processos de avaliação possam ser efetivamente enriquecedores e contribuir para tomadas de decisão esclarecidas, devem ter em conta a importância do contexto, nomeadamente no que diz respeito às idiosincrasias próprias da organização, o clima institucional, as características das/os alunas/os e a própria fase na qual se desenvolve a avaliação, procurando compreender os símbolos e valores da comunidade educativa. Deve também ser conferida à avaliação um sentido democrático, tendo por isso a escola a missão de assegurar condições favoráveis para que as/os alunas/os e as/os encarregadas/os de educação tenham direito à participação informada no processo, promovendo a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização das/os várias/os intervenientes (Artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

8. O processo de mentoring na formação contínua docente

A formação contínua docente pode exercer uma influência positiva no que diz respeito à implementação do processo de inovação pedagógica por impulsionar a modificação de crenças e de atitudes tradicionais das/os docentes e contribuir para uma permanente atualização e valorização profissional e pessoal (Cardoso, 2001). Todavia, para que esta formação seja impactante, deve desvincular-se do modelo tradicionalista, assente numa formação episódica e de carácter predominantemente teórico (Cardoso, 2001). A formação docente deve ser baseada numa ação pedagógica mais fundamentada e inovadora que contribua para uma alteração efetiva de atitudes e crenças em relação ao ensino e à aprendizagem, procurando também incluir o próprio aperfeiçoamento pessoal da/o docente e evidenciando as características preponderantes para o processo de inovação (Cardoso, 2001).

Uma formação contínua de docentes, ao serviço da inovação pedagógica, deve centrar-se nas vivências, nos contextos e nas práticas pedagógicas, articulando o percurso de desenvolvimento profissional da/o docente e identificando problemas ao nível organizacional e pedagógico, que possam ser trabalhados no sentido de construir novas e mais eficazes oportunidades de aprendizagem (Cabral et al., 2018).

Embora a formação de professores não seja a única solução para todos os problemas da educação, constitui, em si, um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares das/os alunas/os (Flores, 2017). Neste sentido, é necessária uma reflexão séria sobre a qualidade da formação de professores, no que diz respeito às políticas de formação, ao papel dos formadores de professores, às finalidades da formação e aos seus modelos organizacionais, mas também à luz da visão da escola, do currículo, das aprendizagens das/os alunas/os, e do tipo de cidadãos e cidadãs que a escola pretende formar (Flores, 2017).

8.1 Características e linhas orientadoras

O *mentoring*, na sua conceção geral, diz respeito a um processo de desenvolvimento profissional e de carreira que se opera através do trabalho conjunto entre dois/duas profissionais, pautado pelo respeito mútuo e cooperação (Penim & Catalão, 2021).

Na formação de docentes, o *mentoring* diz respeito a um processo complexo e multidimensional de orientação, ensino, influência e apoio, tendo por base uma relação colaborativa temporária entre uma/um docente mais experiente – a/o mentora/or –, que tem por missão potenciar o desenvolvimento profissional de uma/um docente em início de carreira ou com menos experiência letiva – a/o mentoranda/o ou *mentee* – (Karkowska et al., 2015). Este processo deve ter como horizonte o desenvolvimento da própria instituição escolar (Fischer & Andel, 2002).

Apesar de poder envolver diversos enquadramentos, necessidades, objetivos e *stakeholders* (Penim & Catalão, 2021), é possível identificar pontos comuns em todos os diferentes cenários de *mentoring* (Fischer & Andel, 2002):

- Tem por base um relacionamento individual e pessoal entre a mentora ou o mentor e a/o *mentee*;
- A relação entre a mentora ou o mentor e a/o *mentee* deve ser pautada pela honestidade, confiança e inspiração mútua, promovendo a partilha de experiências e de conhecimentos;
- Decorre num espaço seguro e potenciador da aprendizagem;
- Quer a mentora ou o mentor como a/o *mentee* beneficiam do processo de mentoria.

Assim, o *mentoring* pode ser caracterizado como um processo (i) recíproco, na medida em que as/os docentes trabalham juntas/os, numa relação profissional de igualdade e em que ambas/os aprendem; (ii) dinâmico, uma vez que influencia ou altera o contexto e este molda a relação; e (iii) reflexivo, no sentido em que a mentora ou mentor facilita a reflexão por parte da/o *mentee*, para apoiar o desenvolvimento da sua identidade profissional (Karkowska et al., 2015).

Segundo Karkowska et al. (2015), um processo de *mentoring* pode implicar alguma complexidade de gestão já que exige disponibilidade de ambas as partes, a marcação de reuniões regulares entre mentora ou mentor e *mentee*, bem como o seu cumprimento. O sucesso de um processo de *mentoring* passa, portanto, pelo sucesso da relação de mentoria. Esta relação deve assentar numa comunicação aberta e eficaz, com objetivos definidos de modo claro desde o início do processo e, tanto quanto possível, compatibilidade entre os intervenientes. Apesar da mentora ou mentor e da/o *mentee* não terem de ser necessariamente iguais em todos os aspetos, quanto maior foi a similaridade e coincidência de carácter e/ou interesses, maior a probabilidade do *mentoring* ter sucesso.

O processo de *mentoring* permite, caso seja desejável e necessário, que uma mentora ou mentor tenha mais de uma/um *mentee*, possibilitando novas dinâmicas de trabalho interessantes como reuniões de grupo paralelamente às reuniões individuais, particularmente importantes na exposição de uma situação mais complexa que requer algum tato e privacidade (Karkowska et al. 2016).

Relativamente à sua duração, existem também diferentes opiniões, contudo, para algumas/uns autoras/es, as mentoras e mentores devem encontrar-se com as/os *mentees*, no mínimo, quatro horas por mês, durante, pelo menos, um ano letivo (Karkowska et al., 2015).

8.2 Tipos de mentoring

Existem diversos tipos de mentoria, dependendo do seu propósito e dos contextos em que ocorre, podendo ser um *mentoring* formal ou informal, *mentoring* de grupos, *mentoring* de colegas, entre outros (Karkowska et al., 2015).

O *mentoring* informal, por oposição ao *mentoring* formal, ocorre sem qualquer intervenção ou orientação de uma organização formal, tendo por isso como vantagens, segundo Clutterbuck (2004, cit. por Karkowska et al., 2015), a longevidade do *mentoring* e o maior empenho e motivação dos participantes, fruto do seu carácter voluntário.

O *mentoring* formal consiste numa estratégia intervencionista, com base em pressupostos e estruturas de apoio claramente definidos, com o objetivo de apoiar a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e o aumento da confiança dos intervenientes. Ao contrário do *mentoring* informal, este tipo de *mentoring*, pelo seu carácter mais estruturado, nem sempre é voluntário, demorando mais tempo a desenvolver-se uma relação entre as partes envolvidas (Karkowska et al., 2015).

No que diz respeito ao *mentoring* de colegas e *mentoring* de grupos, por envolverem uma comunidade de participantes, centram-se numa abordagem não hierárquica que permite que todos os envolvidos trabalhem juntos, para aprenderem uns com os outros e para se entreajudarem (Karkowska et al., 2015). Todavia, corre-se o risco do *mentoring* centrar-se mais na amizade ou no apoio psicossocial do que em proporcionar a aprendizagem.

8.3 Fases do mentoring

Para promover a eficiência e a eficácia de um processo de *mentoring*, é necessário que este seja estruturado, mas também flexível (Penim & Catalão, 2021). A estrutura deve prever tanto os objetivos como o número e periodicidade das sessões (explanadas numa calendarização que deve ser assumida com rigor), e permite uma regulação do fluxo de trabalho e do modo como as/os intervenientes devem agir; a sua flexibilidade permite a adaptação e/ou criação de metas específicas para cada *mentee*.

A avaliação da satisfação e dos resultados deve também ser salvaguardada, nomeadamente no que diz respeito aos níveis de satisfação (quer de mentoras e mentores, quer de *mentees*), aos resultados atingidos e às sugestões de melhoria.

Segundo Karkowska et al. (2015), um processo de *mentoring* é composto por quatro fases - a preparação, a negociação, a facilitação e a conclusão:

- Na fase inicial, tanto a mentora ou mentor como a/o *mentee* devem preparar-se individualmente e em conjunto, determinando as suas expectativas e papéis a desempenhar no processo. No caso específico da mentora ou mentor, esta/este deve explorar a sua motivação pessoal, avaliar as suas competências e identificar as suas próprias áreas de aprendizagem e desenvolvimento. Nesta fase, Penim e Catalão (2021)

recomendam algumas perguntas exploratórias que podem facilitar este processo inicial, sendo elas “Para que faz aquilo que faz?”, “Onde pretende chegar?”, “O que já fez hoje que o ajuda a chegar onde pretende?”, “Que aspetos considera fundamentais fazer evoluir para alcançar a performance que deseja?”, “O que pode fazer de forma diferente para alcançar o que deseja?”, e “Qual o apoio que pretende de mim?”;

- Posteriormente, já na fase de negociação, ambas as partes devem alcançar um consenso no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, aos conteúdos abordados e ao processo de desenvolvimento da relação, estabelecendo regras de confidencialidade, limites da relação, responsabilidades, expectativas, necessidades e prazos para a conclusão do processo, para que, de seguida, seja assinado um acordo de mentoria;
- Ao longo do processo, é fundamental que a mentora ou mentor consiga manter um clima de aprendizagem contínua que promova o crescimento da/o *mentee*, através de *feedback* construtivo, sincero e oportuno. Nesta fase de facilitação, ambas as partes devem monitorizar o progresso de aprendizagem através da comunicação e reflexão, a fim de se assegurar o cumprimento dos objetivos;
- Findado o processo, é o momento de se avaliar se os objetivos de aprendizagem foram cumpridos, se a relação foi eficaz e celebrar os feitos alcançados, podendo a direção da escola ter um papel fundamental nesta fase.

Numa outra perspetiva, Penim e Catalão (2021), apresentam o Método dos 5 Cs, como um processo de *mentoring* não diretivo, mas assente no questionamento, por parte da mentora ou mentor, ao longo das seguintes etapas:

- *Challenges* (Desafios), colocando questões à/o *mentee* para que especifique os desafios que enfrenta;
- *Choices* (Opções), explorando com a/o *mentee* as opções que dispõe para enfrentar e superar o desafio;
- *Consequences* (Consequências), desafiando a/o *mentee* a equacionar as vantagens, desvantagens e consequências de cada ação;
- *Creative Solutions* (Soluções Criativas), desafiando a/o *mentee* a pensar, de forma criativa, em novas possibilidades;
- *Conclusions* (Conclusões), desafiando a/o *mentee* a sistematizar o plano de ação a percorrer.

8.4 Papel e competências da mentora ou mentor

O papel de mentora ou mentor deve ser desempenhado de modo voluntário por uma/um profissional que tenha interesse e vontade de contribuir para o desenvolvimento dos seus pares, esteja aberta/o à partilha de conhecimento, de experiências (incluindo as negativas também), e também a aprender com a/o *mentee*. Idealmente, as mentoras ou mentores devem ser pessoas criativas, disponíveis e sem de preconceitos limitadores (Penim & Catalão, 2021). Apesar de a idade não ser um fator significativo, a mentora ou mentor deve possuir um portefólio de conhecimento e experiência pertinentes para o processo de *mentoring*, refletindo o seu sucesso

a nível pedagógico e reconhecimento profissional por parte dos seus pares. Segundos os resultados da investigação do projeto *Mentoring between teachers in secondary and high schools*, uma mentora ou mentor eficaz deve ter ainda as seguintes características:

- Fortes competências ao nível da comunicação interpessoal (empatia, escuta ativa, capacidade de expressão de ideias);
- Capacidade de partilha de conhecimentos;
- Capacidade de motivação para o trabalho;
- Personalidade forte;
- Capacidade de cooperação;
- Excelentes conhecimentos do trabalho docente e da vida escolar;
- Consciência das fases chave no desenvolvimento profissional docente;
- Conhecimento de questões legais relativas ao trabalho docente;

Quanto às suas funções, é esperado que a mentora ou o mentor, desempenhe, essencialmente, dois papéis: o de *effective coach*, ao desafiar e estimular a motivação e o empenho da/o *mentee*; e o de *effective facilitator*, apoiando e aconselhando a/o mentoranda/o sobre as suas práticas de ensino (Tomlinson, 1995, cit. por Fischer & Andel, 2002). Penim & Catalão (2021) consideram um leque maior de papéis a desempenhar por uma mentora ou mentor, sendo eles:

- Conselheiro, apoiando objetivamente a/o *mentee*;
- Perito, reconhecida/o como fonte de conhecimento e experiência;
- Facilitador, sensibilizando a/o *mentee* para as competências que possui e outras que já adquiriu, convidando a uma autorreflexão, promovendo a clarificação dos objetivos a atingir e apoiando a definição de um plano de ação e desenvolvimento;
- Modelo, promovendo e encorajando comportamentos;
- Desafiador, testando pressupostos e argumentando de forma contrária;
- Cocriador, colaborando com a/o *mentee*;
- Confidente, ouvindo e acolhendo anseios e ansiedades;
- *Feedback*, fornecendo juízos construtivos;
- Motivador, encorajando e motivando;

Segundo o Código de Ética do *European Mentoring and Coaching Council* (2008) uma mentora ou mentor deve:

- Assegurar que o seu nível de experiência e conhecimentos é suficiente para responder às necessidades da/o *mentee*;
- Desenvolver e reforçar o seu nível de competência, participando em formações relevantes e atividades de desenvolvimento profissional contínuo apropriadas;

- Manter uma relação com um supervisor com qualificações adequadas, que avalie a sua competência e apoie o seu desenvolvimento;
- Compreender e garantir que a relação de *mentoring* reflete o contexto no qual ocorre;
- Assegurar que as expetativas da/o *mentee* são compreendidas e cumpridas;
- Procurar criar um ambiente promotor de aprendizagem;
- Trabalhar sempre dentro dos limites das suas próprias competências e, sempre que necessário, encaminhar a/o *mentee* para uma mentora ou mentor mais experiente;
- Identificar, de modo rápido e eficaz, conflitos de interesses que possam surgir na relação de mentoria, assegurando que não prejudicam a/o *mentee*;
- Manter sempre o nível de confidencialidade adequado e acordado no início da relação;
- Responder às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da/o *mentee*;
- Garantir que a duração do contrato de *mentoring* será apenas a necessária para o processo de mentoria;

8.5 Papel da/o *mentee*

Um processo de *mentoring* eficaz não depende apenas do trabalho da mentora ou do mentor, tendo a/o *mentee* um papel importante a desempenhar. Em primeira instância, a/o *mentee* deve definir, de forma tão clara quanto possível, o que pretende alcançar com o *mentoring* e estar disponível para aprender e para cumprir o plano de sessões previamente estruturado (Penim & Catalão, 2021).

Para além de confiar na sua mentora ou mentor, a/o *mentee* deve também mostrar interesse no trabalho desenvolvido, pedindo e partilhando sugestões e discutindo com a mentora ou mentor as dificuldades sentidas e as conquistas alcançadas, fomentando assim uma relação de proximidade, mas não de dependência (Fischer & Andel, 2002). Deve, por isso, ter capacidade de trabalho e autonomia, operacionalizando os planos de ação acordados e as recomendações da mentora ou mentor (Penim & Catalão, 2021). Deve também mostrar receptividade relativamente a críticas construtivas e disponibilidade para experimentar novas sugestões e partilhar os conhecimentos adquiridos e as suas ligações de rede com as/os restantes colegas (Karkowska et al., 2015).

Essencialmente, é necessário que ambas as partes tenham conhecimento dos seus direitos e de eventuais procedimentos de reclamação, podendo a relação de *mentoring* ser dissolvida por qualquer das partes. Para que tal não suceda, é vital que se estabeleça um acordo ético entre a mentora ou mentor e a/o *mentee*, a fim de se garantir uma relação profissional, eficaz, honrosa, tolerante e sem julgamentos morais, em que ambos respeitem os seus tempos, responsabilidades e perspetivas, certificando-se de que nenhuma das partes se impõe para além do razoável (Karkowska et al., 2015).

8.6 Benefícios do *mentoring*

Num processo de *mentoring*, é expectável que todas/os as/os envolvidas/os beneficiem do processo, incluindo as organizações em que este decorre, no sentido em que este permite a adaptação a novos contextos e desafios, abrindo portas ao desenvolvimento profissional dos recursos humanos, principalmente aqueles com inseguros em relação a processos de mudança e à sua capacidade de adaptação e aquisição de novas aprendizagens. Os processos de *mentoring* podem proporcionar às/aos *mentees* um aumento da segurança e autoconfiança e uma maior rapidez nas aprendizagens e na adaptação a novos contextos, fazendo com que se sintam mais bem integradas/os, alinhadas/os e fidelizadas/os às organizações, focadas/os nos seus desafios e concretização dos seus objetivos (Penim & Catalão, 2021).

Também para as/os mentoras/es, o processo de *mentoring* acarreta benefícios, não só pela oportunidade que têm em se sentirem valorizadas/os e de deixarem um legado, mas também pela possibilidade de evoluírem e aprenderem com a/o *mentee* e de aprimorarem as suas *soft skills*.

8.7 Papel da Direção da escola

O sucesso de um programa de *mentoring* depende da garantia, por parte da direção da instituição em que decorre, de que estão asseguradas todas as condições para a sua cabal consecução. Em primeira instância, deve ser preparada uma sessão de apresentação do projeto, onde são introduzidos os objetivos do programa e apresentadas as mentoras e os mentores às/aos *mentee* (Karkowska et al., 2016).

A direção da escola deve também mostrar-se disponível para apoiar o programa e ajudar na solução de problemas que possam surgir ao longo do tempo, podendo ser útil a nomeação de uma tutora ou um tutor que facilite a comunicação entre as mentoras e mentores, as/os *mentees* e a direção da escola e que agilize o processo de monitorização e avaliação do programa (Karkowska et al., 2016). Este processo revela-se fundamental para compreender de que modo os objetivos foram alcançados, quais os maiores constrangimentos sentidos pelos participantes e quais as melhorias necessárias a implementar, através da avaliação de dimensões como a integração das/os *mentees* no programa, a perceção da cooperação entre pares e a satisfação profissional das mentoras e mentores e *mentee* (Karkowska et al., 2016). É de salientar que a monitorização é tarefa da direção ou do órgão de gestão da escola, não devendo por isso estar a cargo da mentora ou mentor por poder comprometer os restantes elementos característicos do *mentoring* (Fischer & Andel, 2002).

Anexo B – Questionário sobre Igualdade de Género

No seu dia-a-dia, potencia a igualdade de género?

O presente questionário destina-se a todo o corpo docente do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital. Tem como objetivo fazer um levantamento das perceções que têm sobre o modo como o projeto Ensinar é Voar, a escola e a sociedade em geral, promove, ou não, a igualdade de género, e que tipo de implicações pode ter nas crianças.

Este é um tema complexo sobre o qual existem várias opiniões, sendo necessário refletir e principalmente desconstruir. Para isso é importante olhar para dentro e percebermos quais são os nossos preconceitos mais profundos, aqueles que continuamos a reproduzir sem nos aperceber.

Em vez de uma sessão temática, que entendemos que vos iria, para já, sobrecarregar, desenvolvemos este questionário. Os resultados do seu preenchimento serão analisados e, posteriormente, ser-vos-á enviada uma síntese para que possam refletir sobre o assunto. A ideia é refletir sobre o individual e sobre o impacto de todas/os no coletivo e na missão da escola pública.

No próximo ano letivo vamos fazer uma sessão online neste seguimento, para a qual, independentemente do projeto em Oliveira do Hospital terminar formalmente, todas/os serão convidadas/os.

Reforçamos que o anonimato e a confidencialidade das respostas serão salvaguardados. O objetivo é recolher informação real para podermos ajudar a facilitar a mudança continuamente.

Muito obrigado pela colaboração!

1. Para mim igualdade de género é...

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 concordo totalmente)

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
---------------------	----------	----------	---------------------	----------------------

As práticas pedagógicas podem diminuir estigmas de género.	1	2	3	4	
Eu, como docente, posso contribuir para diminuir os estigmas de género.					
Manter estigmas de género tem implicações no futuro das/os alunas/os.	1	2	3	4	
É importante a não utilização de uma linguagem sexista com e por parte das crianças.	1	2	3	4	
É importante que os exercícios/materiais adotados não promovam estereótipos de género.	1	2	3	4	
As minhas práticas educativas diminuem estigmas e preconceitos de género.	1	2	3	4	
O modo como organizo as turmas, seleciono os livros, os jogos e outros materiais didáticos, proporcionam momentos de aprendizagem desvinculadas das ideias estereotipadas de género.	1	2	3	4	
A linguagem que adoto, dentro e fora da sala, é importante para não perpetuar estereótipos de género.	1	2	3	4	
Os meus preconceitos influenciam as expectativas que eu tenho das/os meus alunas/os.	1	2	3	4	
As raparigas, em geral, são mais organizadas do que os rapazes.	1	2	3	4	
Os rapazes têm, em geral, têm mais problemas de comportamento do que as raparigas.	1	2	3	4	

A ESCOLA

1. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
---------------------	----------	----------	---------------------	----------------------

É importante a escola ter uma estratégia definida com ações que promovam a igualdade de género.	1	2	3	4	
É importante que a escola promova um ambiente inclusivo, sem estereótipos de género.	1	2	3	4	
Trabalhar estes assuntos na escola pode ajudar a que as/os alunas/os tenham mais sucesso.	1	2	3	4	
Trabalhar estes assuntos na escola pode ter impacto no percurso profissional das/os alunas/os.	1	2	3	4	
É importante refletir sobre as questões da igualdade de género, no seio da comunidade educativa.	1	2	3	4	
É importante que as/os alunas/os brinquem livres de estereótipos de género.	1	2	3	4	
As minhas alunas e os meus alunos brincam juntas/os em brincadeiras ou jogos não estereotipados.	1	2	3	4	
Entre as/os docentes há estereótipos de género	1	2	3	4	
As famílias reproduzem vários estereótipos de género.	1	2	3	4	

A SOCIEDADE

1. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Ainda vivemos numa sociedade desigual no que diz respeito ao género.	1	2	3	4	
A igualdade de género está relacionada com preconceitos.	1	2	3	4	
Os meus estereótipos de género estão relacionados com os meus valores culturais.	1	2	3	4	
Existe desigualdade salarial, tendo em conta os géneros.	1	2	3	4	
A escola contribui para a desigualdade salarial entre homens e mulheres.	1	2	3	4	

Estereotipar as brincadeiras como sendo de rapariga ou de rapaz pode influenciar o futuro académico das crianças.	1	2	3	4	
Estereotipar as brincadeiras como sendo de rapariga ou de rapaz pode influenciar o seu futuro profissional.	1	2	3	4	
As expectativas que a sociedade tem face aos comportamentos das meninas e dos meninos podem afetar o seu desenvolvimento socio-emocional.	1	2	3	4	
O meu município tem um Plano Municipal para a Igualdade que dá resposta a estas necessidades.	1	2	3	4	

Sobre este tema, outras informações que gostasse de partilhar.

Esteve integrada/o no Projeto Ensinar é Voar?

85

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

A IGUALDADE DE GÉNERO E O PROJETO ENSINAR É VOAR

- Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Os projetos de Estudo do Meio têm em conta os princípios da igualdade de género.	1	2	3	4	
Os projetos de Estudo do Meio ajudam a combater os estereótipos de género.	1	2	3	4	
Os projetos de Estudo do Meio têm potencial para trabalhar as questões da igualdade de género.	1	2	3	4	

Sinto que as metodologias utilizadas em matemática, no Projeto Ensinar é Voar, ajudam a promover a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas.	1	2	3	4	
Sinto falta de recursos que me ajudem a aplicar melhor os princípios da igualdade de género.	1	2	3	4	

Sugestões ou outras informações que gostasse de partilhar sobre a igualdade de género no Projeto Ensinar é Voar.

Anexo C – Análise aos resultados do questionário sobre Igualdade de Género

Agradecemos a todas/os as respostas, pois só assim foi possível fazer um levantamento das perceções que têm sobre o modo como o projeto Ensinar é Voar, a escola e a sociedade em geral, promove, ou não, a igualdade de género, e que tipo de implicações pode ter nas crianças.

Este documento tem como objetivo apoiar-vos, enquanto coletivo de Agrupamento, a refletir sobre um tema delicado, mas tão importante para a sociedade que estamos todas/os a ajudar a construir. A ideia é poderem desconstruir sobre o individual e sobre o impacto de todas/os no coletivo e na missão da escola pública.

Para facilitar a leitura, deixamos os resultados dos questionários, colocando a nossa interpretação dos mesmos, por cores. Partilhamos também alguns dados e recomendações que poderão ajudar neste processo. Boas reflexões!

Pontos positivos e que devem ser potenciados

Pontos que merecem reflexão

O QUE É IGUALDADE DE GÉNERO

	Número de respostas
Homens e mulheres terem as mesmas oportunidades e acessos	5
Respeito	3
Não discriminação	3
Homens e mulheres terem os mesmos rendimentos, direitos e obrigações	2
Equivalência social	1
Uma condição de justiça social	1
Fundamental para a justiça, igualdade, desenvolvimento e paz	1

87

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista.

	Número de respostas				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
As práticas pedagógicas podem diminuir estigmas de género.		1		12	

Manter estigmas de género tem implicações no futuro das/os alunas/os.			3	10	
É importante a não utilização de uma linguagem sexista com e por parte das crianças.			1	12	
É importante que os exercícios/materiais adotados não promovam estereótipos de género.			2	11	
As minhas práticas educativas diminuem estigmas e preconceitos de género.			2	11	
O modo como organizo as turmas, seleciono os livros, os jogos e outros materiais didáticos, proporcionam momentos de aprendizagem desvinculados de ideias estereotipadas de género.			4	9	
A linguagem que adoto, dentro e fora da sala, é importante para não perpetuar estereótipos de género.				13	
Os meus preconceitos influenciam as expectativas que eu tenho das/os meus alunas/os.	5	4	1	3	
Eu, como docente, posso contribuir para diminuir os estigmas de género.			2	9	2

ESCOLA

- Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista.

	Número de Respostas				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
É importante a escola ter uma estratégia definida com ações que promovam a igualdade de género.			5	8	
É importante que a escola promova um ambiente inclusivo, sem estereótipos de género.			3	10	
Trabalhar estes assuntos na escola pode ajudar a que as/os alunas/os tenham mais sucesso.		1	4	7	1

Trabalhar estes assuntos na escola pode ter impacto no percurso profissional das/os alunas/os.		1	5	7	
É importante refletir sobre as questões da igualdade de género, no seio da comunidade educativa.			6	7	
É importante que as/os alunas/os brinquem livres de estereótipos de género.			2	11	
As minhas alunas e os meus alunos brincam juntas/os em brincadeiras ou jogos não estereotipados.			3	10	
As raparigas, em geral, são mais organizadas do que os rapazes.	3	6	3		1
Os rapazes têm, em geral, mais problemas de comportamento do que as raparigas.	2	7	3		1
Entre o corpo docente há estereótipos de género.	1	6	1	1	4
As famílias reproduzem vários estereótipos de género.			10	2	1

A SOCIEDADE

- Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista.

	Número de Respostas				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Ainda vivemos numa sociedade desigual no que respeita ao género.			12	1	
A igualdade de género está relacionada com preconceitos.			10	3	
Existe desigualdade salarial, tendo em conta os géneros.		1	7	4	1
As expectativas que a sociedade tem face aos comportamentos das raparigas e dos rapazes podem afetar o seu desenvolvimento socio-emocional.		1	7	5	

Estereotipar as brincadeiras como sendo de rapariga ou de rapaz pode influenciar o futuro académico das crianças.		1	5	5	2
Estereotipar as brincadeiras como sendo de rapariga ou de rapaz pode influenciar o seu futuro profissional.		1	6	5	1
A escola reproduz estereótipos que contribuem para a desigualdade salarial entre homens e mulheres.	3	8	1		1
Os meus estereótipos de género estão relacionados com os meus valores culturais.	2	3	6	1	1
O meu município tem um Plano Municipal para a Igualdade que dá resposta a estas necessidades.			1	1	11

Outras informações que gostasse de partilhar sobre este tema.

	Número de respostas
Necessidade de se adotar políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres em todos os níveis.	1

90

O PROJETO ENSINAR É VOAR E A IGUALDADE DE GÉNERO

- Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista.

	Número de Respostas				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Os projetos de Estudo do Meio têm em conta os princípios da igualdade de género.			5	4	1
Os projetos de Estudo do Meio ajudam a combater os estereótipos de género.		1	4	4	1
Os projetos de Estudo do Meio têm potencial para trabalhar as questões da igualdade de género.			8	2	

Sinto que as metodologias utilizadas em matemática, no Projeto Ensinar é Voar, ajudam a promover a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas.		1	5	3	1
Sinto falta de recursos que me ajudem a aplicar melhor os princípios da igualdade de género.		7	3		

Sugestões ou outras informações que gostasse de partilhar sobre a igualdade de género no Projeto Ensinar é Voar.

	Número de respostas
Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação para a promoção da igualdade de género.	1

ANÁLISE GLOBAL - PERCEÇÕES

Pontos positivos e que devem ser potenciados

É consensual a importância de refletir sobre as questões da igualdade de género, no seio da comunidade educativa, uma vez que estigmas de género são considerados impactantes no futuro das/os alunas/os, podendo esta reflexão contribuir para o seu sucesso escolar e percurso profissional.

Assim, e apesar de 1 inquirida/o não concordar com o facto de as práticas pedagógicas poderem diminuir estigmas de género, e 2 assumirem ter dúvidas face à contribuição que podem dar nesta matéria, todas/os reconhecem a importância da escola ter uma estratégia definida com ações que promova um ambiente inclusivo e, consequentemente, a igualdade de género, bem como a não utilização de uma linguagem sexista e da adoção de materiais que não perpetue estereótipos de género. Sensibilizadas/os para tal, as/os inquiridas/os afirmam que as suas práticas educativas diminuem estigmas e preconceitos de género, tendo em atenção o tipo de brincadeiras que as crianças têm, o modo como organizam as turmas, selecionam os livros, os jogos e outros materiais didáticos.

No que se refere ao Ensinar é Voar, a grande maioria das/os inquiridas/os considera que os projetos de Estudo do Meio têm em conta os princípios da igualdade de género, ajudando a combater estereótipos, e que as metodologias utilizadas em matemática ajudam a promover a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas. É consensual o potencial dos temas dos projetos potencial para trabalhar as questões da igualdade de género. De facto, e em linha com estes resultados, projetos como “Eu e os outros” e “O grupo das brincadeiras”, apresentam grande potencial na abordagem ao respeito e igualdade entre pares. Também projetos como “Grupo Familiar”, “A comunidade escolar” e “A rua da escola e o meio envolvente” podem também ser o mote para trabalhar a igualdade de género no que se refere às tarefas domésticas, à comunidade escolar e às profissões, por exemplo.

Pontos que merecem reflexão

A importância da temática e o impacto que uma escola (e sociedade em geral) reprodutora de estereótipos de género pode ter no futuro das crianças, são amplamente reconhecidos. Contudo, sobre o facto de os preconceitos influenciarem as expectativas que cada docente tem das/os suas/seus alunas/os, as percepções não são unânimes, apesar da maioria discordar. As diferentes posições face a esta afirmação merecem, todas elas, atenção e reflexão. Por um lado, quem assume a influência dos seus preconceitos nas expectativas criadas sobre as/os alunas/os, dá um passo importante para a resolução do problema, uma vez que não é possível garantir uma efetiva igualdade de género, sem que primeiro se identifique, discuta e desconstrua os estereótipos e preconceitos, individuais e enraizados na sociedade. Por outro, quem recusa a ideia dos seus preconceitos exercerem influência nas expectativas criadas, pode ter já conseguido identificá-los, e consequentemente, conseguir combatê-los, ou pode assumir que se encontra totalmente desvinculada/o de estereótipos de género. De facto, identifica-se alguma ambiguidade nas respostas, uma vez que algumas das mesmas pessoas que não reconhecem influência dos seus preconceitos, afirmam que as raparigas, em geral, são mais organizadas e que os rapazes tendem a ter mais problemas de comportamento.

Também ao nível do reconhecimento de estereótipos de género no seio do corpo docente, as opiniões dividem-se, apesar das respostas tenderem para discordar. A maioria também tende a reconhecer que os seus estereótipos de género estão relacionados com os seus valores culturais, apesar de não ser unânime. Face a todos estes dados, e apesar de todas/os inquiridas/os reconhecerem que a igualdade de género está relacionada com preconceitos, realça-se a importância de cada pessoa, individualmente, assumir que toda e qualquer sociedade é provida de estereótipos e preconceitos, e que não é possível dissociá-los, tanto da nossa cultura, como ao combate pela igualdade de género. Ignorar e/ou não sermos capazes de identificar os nossos, é criar um obstáculo a um combate que se pretende de todas/os, enquanto coletivo.

Comparando estas posições face às que as/os inquiridas/os têm sobre a reprodução de estereótipos de género no seio familiar, as opiniões são mais consensuais, verificando-se assim um aumento da responsabilização no que diz respeito às famílias. Face a estas percepções, e apesar da maioria das/os inquiridas assumir não sentir necessidade de recursos que as/os ajudem a aplicar melhor os princípios da igualdade de género, pode ser necessário um apoio no combate a estereótipos que as crianças vão absorvendo e reproduzindo. Sabendo que se trata de um assunto sensível e que pode causar alguma tensão na relação escola-família, é importante manter adotar algumas estratégias facilitadoras, como um diálogo aberto e construtivo, em que toda a comunidade educativa, famílias incluídas, possam reconhecer os seus preconceitos e evoluir.

No que diz respeito ao impacto específico nas condições salariais futuras, a maioria das/os inquiridas/os considera que a escola não reproduz estereótipos que contribuem para a desigualdade salarial. Assim, parece correto afirmar que, apesar da maioria reconhecer a existência dessa desigualdade, a escola não contribui para tal. Para desconstruir esta questão, e perceber o papel reprodutor da escola nesta matéria, é necessário refletir sobre o efeito transformador que a escola pode e deve exercer na sociedade. Pode não ser fácil definir uma associação direta, mas é importante reafirmar a premissa de que as/os jovens que estamos a formar hoje, serão o futuro de amanhã, e que a escola exerce um papel preponderante na promoção de cidadãos e cidadãs conscientes e responsáveis, o que refletirá, inevitavelmente, numa sociedade mais justa e igualitária.

Importa ainda referir que a maioria conhece o Plano Municipal para a Igualdade. Por se considerar um instrumento relevante para a promoção da igualdade de género no Município, partilhamos o link de acesso ao mesmo, para consulta, por parte das/os interessadas/os:

https://issuu.com/municipiodeoliveiradohospital/docs/plano_municipal_para_a_igualdade

PARA AJUDAR A REFLETIR

O que são estereótipos de género?

Os estereótipos de género estão relacionados com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser mulher e homem, no que diz respeito aos traços ou atributos de personalidade, às características físicas, aos papéis desempenhados e até às atividades profissionais prosseguidas⁴, desempenhando assim um papel profundamente normativo, com fortes consequências para a igualdade de género.

Porque é importante falar sobre igualdade de género?

Porque apesar dos inegáveis avanços, estamos longe de viver numa sociedade em que estejam garantidas a igualdade de direitos, liberdades e oportunidades. Estes são apenas alguns dados que o demonstram:

- Em Portugal, em 2018, a **taxa de abandono precoce de educação e formação**, considerando a população entre os 18 e 24 anos que não completou o ensino secundário, foi de **9% para as raparigas e 15% para os rapazes**.⁵
- O facto dos **atributos socialmente associados à masculinidade**, como a rebeldia, agressividade, competição, **não se coadunarem com o ideal de bom aluno**, implica um maior esforço de adaptação por parte dos rapazes e **cria um distanciamento identitário face à escola** e ao saber escolar que os empurra para o insucesso e o abandono precoce.⁶
- Em Portugal, **1 em cada 2 rapazes**, no conjunto dos alunos com melhores resultados, **pensa vir a seguir uma carreira profissional na área das ciências e das engenharias**, contra apenas **1 em cada 7 raparigas**.⁷
- Tal tem impacto no futuro profissional, uma vez que, em Portugal, **apenas 9% das mulheres desempenham a sua atividade profissional nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática**, contra 31% dos homens. Também nas áreas da educação,

⁴ Cardona, M. J. (Coord.) et al. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania 1.º Ciclo*. Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros.

⁵ Cunha, V. Rodrigues, L. Correia, R. & Atalaia, S. (s/d). *Educação e (des)Igualdade de Género: as desvantagens dos rapazes em contexto escolar*. ICS-ULisboa, OFAP. Disponível em: <https://esefosseoutracor.com/professores>

⁶ Cunha, V. Rodrigues, L. Correia, R. & Atalaia, S. (s/d). *Educação e (des)Igualdade de Género: as desvantagens dos rapazes em contexto escolar*. ICS-ULisboa, OFAP. Disponível em: <https://esefosseoutracor.com/professores>

⁷ Lourenço, V. (Coord.) et al. (2019). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE - Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

saúde e serviço social, as mulheres continuam a ter uma maior representatividade, em comparação aos homens (29% contra 7%, respetivamente).⁸

- **As mulheres**, em Portugal, **ganham**, em média, **menos 16% por hora do que os homens**.⁹
- Em Portugal, **cerca de 78% das mulheres cozinham e fazem trabalho doméstico todos os dias** durante pelo menos uma hora, **em comparação com apenas 19% dos homens**.¹⁰
- Joel e Vikhanski (2020)¹¹, ao estudarem a estrutura e o funcionamento cerebrais de recém-nascidos do sexo feminino e masculino, concluíram que as diferenças são quase impercetíveis. Estas diferenças começam a surgir apenas numa fase posterior da vida, fruto do nosso crescimento pessoal, das nossas aprendizagens e das nossas vivências. Assim, **ao contrário do que se perpetua, não podemos catalogar o cérebro humano como feminino ou masculino, mas sim como um mosaico único de características**, algumas mais comuns nas mulheres, outras mais comuns nos homens, e este mosaico vai-se alterando ao longo da nossa vida. **O sexo**, como a altura, o peso, a idade ou a cor dos olhos, **é apenas um termo para descrever uma das nossas características físicas, não nos indicando nada sobre os gostos ou características pessoais de cada indivíduo**.

O que pode a escola fazer?

A escola, quer pelo ambiente que promove, quer pelos processos educativos nela inerentes, pode tendencialmente, na inexistência de um cuidado e planeamento prévios, reproduzir comportamentos sociais que não respeitem as diferenças individuais de cada aluna/o, e conseqüentemente, os limites na sua progressão e aprendizagem, contribuindo para uma formação que repete preconceitos e desigualdades. Neste sentido, é fundamental ter noção dos comportamentos e ações adotadas, mesmo dos que fazemos por rotina e de forma não refletida.

A escola deve, por isso definir uma estratégia que promovam a igualdade de género¹²:

- Apostando no **diálogo aberto com as crianças**, procurando dar resposta às questões que vão surgindo de modo a ultrapassar as diferenças de forma positiva e estimulante e a promover assim a riqueza da diversidade;
- Trabalhando no sentido de **manter o contacto com as famílias, enfatizando o papel negativo dos estereótipos de género, e ajudando-as a encontrarem alternativas de atuação** mais condizentes com os valores da igualdade, da partilha e do respeito mútuo;

⁸ European Institute for Gender Equality (2019). *Gender Equality Index 2019: Portugal*. Lituânia. Disponível em: <http://eige.europa.eu/gender-equality-index>

⁹ European Institute for Gender Equality (2019). *Gender Equality Index 2019: Portugal*. Lituânia. Disponível em: <http://eige.europa.eu/gender-equality-index>

¹⁰ European Institute for Gender Equality (2019). *Gender Equality Index 2019: Portugal*. Lituânia. Disponível em: <http://eige.europa.eu/gender-equality-index>

¹¹ Joel, D. & Vikhanski, L. (2020) *Cérebro e Género: Para lá do Mito do Cérebro Feminino e Masculino*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores

¹² Cardona, M. J. (Coord.) et al. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania 1.º Ciclo*. Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros.

- **Incluindo a realidade e contexto familiar de todas as crianças nos diferentes festejos e celebrações** (Dia da Mãe, Dia do Pai)
- Promovendo **espaços escolares que integram a diversidade de forma positiva** e sem vincularem estereótipos de género, evitando uma organização dos espaços e dos materiais com base no género, como por exemplo dividir os livros nas bibliotecas por secções para raparigas e para rapazes.
- Promovendo **atividades que proporcionem oportunidades iguais a raparigas e rapazes** no espaço escolar, como o caso de atividades desportivas, socialmente assumidas como de interesse quase exclusivo dos rapazes.

O que posso fazer enquanto docente?

Abordar as questões de género pode revelar-se uma tarefa sensível para as/os docentes no sentido em que implica muitas vezes o confronto com padrões culturais profundamente enraizados. Contudo, pode refletir sobre algumas questões que poderão ajudar a repensar as suas práticas¹³:

- As suas **práticas educativas estão orientadas para as questões de género?**
- Adota uma **linguagem inclusiva** dentro e fora da sala de aula (“Bom dia meninas e meninos” ao invés de “Bom dia meninos”)?
- Como avalia a **igualdade de género dentro da sua sala de aula** (formação dos grupos, brincadeiras, espaços comuns da sala)?
- Como **caracteriza uma boa aluna e um bom aluno** ou uma má aluna e um mau aluno (expectativas face a comportamento, organização de cadernos, tipo de letra)?
- **Atribui tarefas específicas** às suas alunas diferentes das que atribui aos seus alunos (limpar o quadro, decorar a sala, supervisionar a turma na sua ausência)?

Pode também adotar algumas estratégias:

- Escolha e **crie materiais que representem diferentes perspetivas e que reforcem a igualdade de género**. No caso de não ser possível suprimir a existência de materiais estereotipados, pode aproveitá-lo para promover o diálogo e, em conjunto com as crianças, procurarem soluções alternativas.
- Evite organizar o espaço da sala de aula ou separar os materiais em função dos géneros para que as crianças desfrutem de um **ambiente escolar inclusivo e que tenham a possibilidade de experimentar diferentes atividades, tarefas e jogos**;

¹³ Cardona, M. J. (Coord.) et al. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania 1.º Ciclo*. Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros.

- Esteja atenta/o ao modo como as/os alunas/os se organizam na sala de aula, nas atividades em grupo e até no recreio e **estímule a criação de grupos compostos por raparigas e rapazes;**
- Sempre que possível, **utilize linguagem neutra**, privilegiando a utilização de expressões como “Olá turma!” em vez de “Olá a todos!” ou “O que é que os rapazes pensam sobre este assunto?”
- Esteja alerta para **momentos em que os seus próprios estereótipos condicionem as suas práticas e as perceções** que tem em relação às suas alunas e aos seus alunos (ser mais tolerante face a um comportamento indisciplinado dos alunos e ser mais exigente com o cumprimento das regras por parte das alunas, por exemplo).
- No momento de elaborar prendas para o Dia da Mãe e Dia do Pai, **procure não recorrer a ideias que promovam estereótipos de género**, como uma mala ou um livro de receitas para a mãe e um porta-canetas ou gravata para o pai. Procure desenvolver com a turma **prendas que não tenham uma conotação social atribuída ao sexo feminino e masculino.** Pode até desafiar o socialmente convencional. Porque não um livro de receitas para os pais? E tente perceber se celebrar estes dias fará sentido, face à realidade da sua turma. Podem sempre optar por celebrar o **Dia da Família!**

É importante sublinhar que **não existe uma solução única e infalível** para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas que fomentem a igualdade de género. Todavia, as crianças necessitam primeiro de reconhecer a existência de desigualdades de género para **construírem a sua identidade livre de estereótipos ou preconceitos.** Neste sentido, é fulcral que as/os docentes apostem na **escuta ativa, adotando uma postura interventiva sobre as questões de género.** Confrontar as crianças com diferentes perspetivas beneficia o seu desenvolvimento, fomenta o seu sentido crítico e impulsiona a construção de um futuro desprendido de estereótipos.

Anexo D – Grelha de observação

CARACTERIZAÇÃO DA AULA

DATA:
HORA:
NOME DOCENTE:
DISCIPLINA:
MOMENTO/ESTRATÉGIA PREVISTA:

A preencher pelo observador 1 durante a observação

Tempo de intervenção da/o docente

Anotar todo o tempo (minutos)
ocupado pela/o docente a
intervir

Tempo de intervenção das/os alunas/os

Anotar todo o tempo (minutos)
ocupado pelas/os alunas/os a
intervir

A preencher pelo observador 2 durante a observação

Papel da/o docente
(transmissão VS orientação)

Estrutura da aula

Estratégias adotadas
(jogos, trabalhos, pesquisa,
fichas, ...)

Estratégias de
regulação de
comportamento
(semáforos, assembleias,
castigos, *feedback* ...)

Materiais utilizados

(dados, MAB, ...)

Interações

(entre alunas/os e entre alunas/os e docente, trabalho em grupos, a pares ou individual)

Participação das/os alunas

(quando solicitada, sempre que as crianças entendem, partilha de trabalho, esclarecimento de dúvidas)

Autonomia das/os alunas/os

(circulação no espaço, desenvolvimento das tarefas propostas, ...)

Distribuição de *feedback*

(ao longo da aula, em momentos específicos, ...)

Inclusão

(respeito pelos diferentes ritmos, adaptações das atividades para crianças com medidas, obstáculos linguísticos, ...)

A preencher pelos dois observadores antes ou depois da observação (recolher evidências)

Disposição das mesas

(tradicional, U, ilhas, ...)
*Fazer desenho da sala em baixo

Espaços/zonas da sala de aula

(zonas de leitura, loja, material didático, ...)

Trabalhos e materiais expostos

(projetos, quadro silábico, ...)

Dúvidas/notas à
observação

Desenho da sala*

Anexo E – Questionário às/os docentes para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial

No âmbito do Projeto Ensinar é Voar no Agrupamento de Oliveira do Hospital, o presente questionário tem como objetivo o acompanhamento e avaliação do mesmo, incluindo as expectativas e opiniões que as/os docentes têm face ao projeto no seu global, bem como a sua perceção sobre as sessões de capacitação.

O anonimato e a confidencialidade das respostas serão salvaguardados. Recolhemos informação para podermos implementar a mudança continuamente.

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1. Escola em que leciona _____
2. Nível/níveis de ensino que leciona este ano letivo _____

EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO

3. Quando soube que iria integrar o Projeto Ensinar é Voar, o que sentiu?

4. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que este projeto pode ser uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Sinto que este projeto pode ser uma mais-valia para os alunos.	1	2	3	4	

Considero este projeto potenciador do sucesso educativo nos alunos.	1	2	3	4	
Este projeto é interessante, mas sinto que será difícil implementação.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o para implementar o projeto.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o para implementar a metodologia de trabalho de projeto.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o para implementar as didáticas da Matemática.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o para implementar as metodologias no Português.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o para implementar as assembleias de turma.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o para implementar os momentos de trabalho autónomo.	1	2	3	4	
Tenho receio de não corresponder ao esperado.	1	2	3	4	
Sinto-me confortável com a implementação do projeto.	1	2	3	4	
Sinto-me insegura/o com a implementação do projeto.	1	2	3	4	
Tenho receio da reação dos pais a este projeto.	1	2	3	4	
Tenho receio da reação dos alunos a este projeto.	1	2	3	4	
Não me sinto confortável com a ausência de manuais escolares.	1	2	3	4	
Tenho grandes expetativas face ao sucesso educativo das/os alunas/os com este projeto.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto vai melhorar a aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto vai ser melhor para os alunos com maiores dificuldades.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto vai ser melhor para os alunos com melhores resultados.	1	2	3	4	

Os meus alunos normalmente gostam de aprender.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto vai aumentar a autonomia nos alunos.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto vai aumentar o gosto pelo conhecimento por parte dos alunos.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto vai aumentar a curiosidade dos alunos.	1	2	3	4	
O trabalho colaborativo entre docentes é importante para a implementação do projeto no Agrupamento.	1	2	3	4	
Compreendi o processo de mentorado que me será facultado ao longo da implementação do projeto.	1	2	3	4	

5. Por favor, diga-nos o que mais lhe agrada no projeto até ao momento?

6. O que mais o preocupa no projeto?

7. Qual deve ser o papel dos pais no projeto?

8. Outras informações relevantes?

CAPACITAÇÃO

Ainda que tendo presente que a capacitação realizada em setembro foi apenas o início, por favor, selecione as opções que melhor correspondem à sua percepção atual.

1. Por favor, indique quais as sessões de capacitação que frequentou.

--

2. Qual o seu grau de satisfação global com a capacitação, até ao momento?
(Sendo que 1 corresponde a Insatisfeita/o e 6 a Totalmente satisfeita/o)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3. A capacitação de setembro correspondeu às suas expectativas?
(Sendo que 1 corresponde a nada e 6 a muito)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3.1 Porquê?

--

4. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que neste início a capacitação foi bem organizada e estruturada.	1	2	3	4	
As formadoras foram claras nas intervenções realizadas.	1	2	3	4	
Tive facilidade em acompanhar os conteúdos que as formadoras expuseram.	1	2	3	4	

Considero que as metodologias utilizadas foram adequadas.	1	2	3	4	
Considero os exemplos apresentados ao longo da capacitação pertinentes e úteis para a compreensão do projeto.	1	2	3	4	
Considero que seriam necessárias mais horas de capacitação antes das aulas iniciarem.	1	2	3	4	
Considero que as primeiras sessões de capacitação foram realizadas na melhor altura do calendário letivo.	1	2	3	4	
Sinto que adquiri os conhecimentos necessários para agora iniciar a implementação do projeto.	1	2	3	4	
Compreendi o tipo de materiais que me serão disponibilizados ao longo do primeiro ano de implementação do projeto.	1	2	3	4	
Compreendi que materiais irei utilizar no primeiro ano de implementação do projeto.	1	2	3	4	
Compreendi os objetivos do projeto.	1	2	3	4	
Compreendi as metodologias adotadas no projeto.	1	2	3	4	
Compreendi como se implementa a metodologia de trabalho de projeto.	1	2	3	4	
Compreendi as principais metodologias da Matemática no projeto.	1	2	3	4	
Compreendi as principais metodologias de Português no projeto.	1	2	3	4	
Compreendi as principais metodologias de Estudo do Meio no projeto.	1	2	3	4	
Compreendi como se implementam as assembleias de Turma.	1	2	3	4	
Compreendi como se implementam os momentos de trabalho autónomo.	1	2	3	4	

5. Quais os aspetos que mais valorizou na capacitação?

6. Quais os aspetos que poderiam ser melhorados na capacitação?

Anexo F – Questionário às/os docentes para acompanhamento do projeto

No âmbito do Projeto Ensinar é Voar no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, o presente questionário tem como objetivo dar continuidade ao seu processo de acompanhamento e avaliação. Assim, pedimos a sua colaboração no seu preenchimento.

O anonimato e a confidencialidade das respostas serão salvaguardados. Recolhemos informação para podermos implementar a mudança continuamente.

A equipa do projeto agradece muito a sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

2. Nível/níveis de ensino que leciona este ano letivo.

	1.º Ano
	2.º Ano
	3.º Ano

PERCEÇÃO GLOBAL DO PROJETO

2. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que este projeto está a ser uma mais-valia para as/os alunas/os.	1	2	3	4	
Considero que as/os alunas/os reagiram bem a este projeto.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto está a melhorar a aprendizagem das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto está a dar resposta às/aos alunas/os com maiores dificuldades.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto está a ser melhor para as/os alunas/os com melhores resultados.	1	2	3	4	
Sinto que este projeto está a ser uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	

Este projeto é interessante, mas sinto dificuldades na sua implementação.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o a implementar o projeto.	1	2	3	4	
Compreendo claramente os objetivos do projeto.	1	2	3	4	
Compreendo claramente as metodologias adotadas no projeto.	1	2	3	4	
Considero que estou a conseguir dar resposta ao esperado no projeto.	1	2	3	4	
Sinto que com o projeto estou a adotar metodologias mais ativas.	1	2	3	4	
Sinto-me confortável com a implementação do projeto.	1	2	3	4	
Sinto-me insegura/o com a implementação do projeto.	1	2	3	4	
Não me sinto confortável com a ausência de manuais escolares.	1	2	3	4	
Considero que as/os encarregadas/os de educação reagiram bem a este projeto.	1	2	3	4	
Sinto-me apoiada/o pela equipa de projeto, na sua implementação.	1	2	3	4	
Sinto-me apoiada/o pela direção do agrupamento na implementação do projeto.	1	2	3	4	
Sinto-me apoiada/o pelas/os encarregadas/os de educação na implementação do projeto.	1	2	3	4	
Sinto-me apoiada/o pelas/os minhas/meus colegas na implementação do projeto.	1	2	3	4	

9. Por favor, diga-nos o que mais lhe agrada no projeto até ao momento.

10. O que mais a/o preocupa no projeto, neste momento?

11. Sente que o seu papel enquanto docente sofreu algum tipo de alteração?

CAPACITAÇÃO E MENTORING

7. Qual o seu grau de satisfação global com o *mentoring*, até ao momento?
(Sendo que 1 corresponde a Totalmente insatisfeita/o e 6 a Totalmente satisfeita/o)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2.1 Por favor, justifique.

8. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que as planificações são úteis.	1	2	3	4	
Considero que as planificações são acessíveis e de fácil compreensão.	1	2	3	4	

Tenho facilidade em acompanhar os conteúdos que as mentoras expõem no <i>mentoring</i> .	1	2	3	4	
Considero as sessões de <i>mentoring</i> úteis.	1	2	3	4	
Consigo esclarecer as minhas questões nas sessões de <i>mentoring</i> .	1	2	3	4	
Sempre que solicito ajuda às mentoras, sinto-me apoiada/o.	1	2	3	4	
Considero que o <i>mentoring</i> está a corresponder às expectativas.	1	2	3	4	
O trabalho colaborativo tem sido potenciado por via do <i>mentoring</i> .	1	2	3	4	

9. Quais os aspetos que mais valorizo no *mentoring*?

10. Quais os aspetos que poderiam ser melhorados no *mentoring*?

11. Sente falta de capacitação específica?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

5.1 Se sim, em que área(s)?

O PROJETO NA MATEMÁTICA

1. Considera que a metodologia adotada na Matemática dá resposta às necessidades da sua turma?

	Sim
	Não

- 1.1 Por favor, justifique.

- 1.2 Quais as maiores dificuldades que tem sentido na implementação do Projeto, na Matemática?

2. Quais as estratégias que tem usado na implementação do Projeto, na Matemática?

112

3. Qual a importância que atribui à resolução de problemas, na aprendizagem da matemática?

	Nada importante
	Pouco importante
	Importante
	Muito importante

- 3.1 Por favor, justifique.

4. Qual a importância que atribui aos jogos, na aprendizagem da matemática?

	Nada importante
	Pouco importante
	Importante
	Muito importante

4.1 Por favor, justifique.

5. Sente falta de alguma área/conteúdo a desenvolver no projeto, ao nível da Matemática?

	Sim
	Não

5.1 Por favor, justifique.

6. Tem sentido necessidade de recorrer ao manual de Matemática anteriormente adotado?

113

	Nunca
	Muito poucas vezes
	Poucas vezes
	Algumas vezes
	Muitas vezes
	Sempre

6.1 Por favor, justifique.

7. Tem sentido necessidade de criar os seus próprios materiais, na implementação da Matemática?

	Nunca
	Muito poucas vezes
	Poucas vezes
	Algumas vezes
	Muitas vezes
	Sempre

7.1 Por favor, justifique.

--

8. Sente dificuldade na criação dos seus próprios materiais, na implementação da Matemática?

<input type="checkbox"/>	Nenhuma dificuldade
<input type="checkbox"/>	Muito pouca dificuldade
<input type="checkbox"/>	Pouca dificuldade
<input type="checkbox"/>	Alguma dificuldade
<input type="checkbox"/>	Muita dificuldade
<input type="checkbox"/>	Extrema dificuldade

O PROJETO NO ESTUDO DO MEIO

1. Considera que a metodologia adotada no Estudo do Meio dá resposta às necessidades da sua turma?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

114

1.1 Por favor, justifique.

--

2. Sente que os temas dos projetos são adequados a turmas mistas?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não tenho turma mista

2.1 Por favor, justifique.

--

3. Sente que os temas dos projetos de adaptam à realidade da sua turma?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

3.1 Por favor, justifique.

--

4. Qual a importância que atribui ao nível 1 da metodologia de projeto?

<input type="checkbox"/>	Nada importante
<input type="checkbox"/>	Pouco importante
<input type="checkbox"/>	Importante
<input type="checkbox"/>	Muito importante

4.1 Por favor, justifique.

--

5. Qual a importância que atribui ao nível 2 da metodologia de projeto?

<input type="checkbox"/>	Nada importante
<input type="checkbox"/>	Pouco importante
<input type="checkbox"/>	Importante
<input type="checkbox"/>	Muito importante

115

5.1 Por favor, justifique.

--

6. Qual a importância que atribui ao nível 3 da metodologia de projeto?

<input type="checkbox"/>	Nada importante
<input type="checkbox"/>	Pouco importante
<input type="checkbox"/>	Importante
<input type="checkbox"/>	Muito importante

6.1 Por favor, justifique.

--

7. Quais as maiores dificuldades que tem sentido na implementação do Projeto, no Estudo do Meio?

--

8. Quais as estratégias que tem usado na implementação do Projeto, no Estudo do Meio?

--

9. Sente falta de alguma área/conteúdo a desenvolver no projeto, ao nível do Estudo do Meio?

	Sim
	Não

116

9.1 Se sim, por favor especifique.

--

10. Tem sentido necessidade de recorrer ao manual de Estudo do Meio anteriormente adotado?

	Nunca
	Muito poucas vezes
	Poucas vezes
	Algumas vezes
	Muitas vezes
	Sempre

10.1 Por favor, justifique.

--

11. Tem sentido necessidade de criar os seus próprios materiais, na implementação do Estudo do Meio?

	Nunca
	Muito poucas vezes
	Poucas vezes
	Algumas vezes
	Muitas vezes
	Sempre

11.1 Por favor, justifique.

--

117

12. Sente dificuldade na criação dos seus próprios materiais, na implementação do Estudo do Meio?

	Nenhuma dificuldade
	Muito pouca dificuldade
	Pouca dificuldade
	Alguma dificuldade
	Muita dificuldade
	Extrema dificuldade

APRENDIZAGENS DAS/OS ALUNAS/OS

1. Quais as principais competências que as/os suas/seus alunas/os adquiriram até ao momento, por via do projeto?

--

2. Que outras competências as/os suas/seus alunas/os ainda não adquiriram, mas que sente que vão adquirir, por via do projeto?

--

3. O projeto adapta-se à realidade da sua turma?

	Sim
	Não
	Sim, mas pode melhorar

- a. Por favor, elabore.

--

4. Há alguma especificidade da sua turma que dificulte a implementação do projeto? (alunas/os cujo português não é a língua materna, cultura familiar, necessidades educativas especiais, etc)

	Sim
	Não

- 4.1 Por favor, especifique.

--

5. Considera que o projeto é adequado para turma mistas?

	Sim
	Não
	Sim, mas pode melhor.
	Não tenho turma mista

4.2 Por favor, elabore.

--

6. Tem sentido dificuldade em implementar o projeto numa turma mista?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não tenho turma mista

5.1 Por favor, justifique.

--

7. Já fez alguma Assembleia de turma?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

119

6.1 Por favor, especifique (Se sim, diga-nos como correu e as dificuldades sentidas. Se não, indique o motivo).

--

8. Já implementou momentos de trabalho autónomo?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

8.1 Por favor, especifique (Se sim, diga-nos como está a correr e as dificuldades sentidas. Se não, indique o motivo).

--

9. O que tem de acontecer neste projeto para que tenha valido a pena toda a energia por si dedicada?

Anexo G – Questionário às/os docentes para balanço final

Estando o Projeto Ensinar é Voar no Agrupamento de Oliveira do Hospital na sua fase final, o presente questionário tem como objetivo recolher dados, junto das/os docentes, para a avaliação e balanço global do mesmo. O anonimato e a confidencialidade das respostas serão salvaguardados.

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

3. Escola em que leciona _____
4. Nível/níveis de ensino que lecionou este ano letivo _____

BALANÇO GLOBAL DO PROJETO

12. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista tendo em conta o balanço final do projeto EEV. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Este projeto foi uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Este projeto foi potenciador do sucesso educativo das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Segui o preconizado pelo projeto.	1	2	3	4	
Implementei a metodologia de trabalho de projeto.	1	2	3	4	
Implementei as didáticas da matemática.	1	2	3	4	
Implementei as assembleias de turma.	1	2	3	4	
Implementei os momentos de trabalho autónomo.	1	2	3	4	
Sinto-me confortável com a ausência de manuais escolares.	1	2	3	4	

Acredito que este projeto melhorou a aprendizagem das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto promoveu a aquisição de competências essenciais por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto se vai manter no Agrupamento.	1	2	3	4	
Gostaria que este projeto continuasse no Agrupamento.	1	2	3	4	

13. Que tipo de competências essenciais considera que as/os suas/seus alunas/os desenvolveram, por via do projeto?

14. Como classifica as alterações das suas práticas pedagógicas, por via do projeto? (Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

a. Por favor, especifique.

15. Das seguintes metodologias adotadas no projeto, quais pretende manter na sua prática pedagógica? (Pode selecionar mais do que uma).

<input type="checkbox"/>	Metodologia de trabalho por projeto
<input type="checkbox"/>	Jogos na matemática
<input type="checkbox"/>	Manipulação de materiais didáticos na matemática
<input type="checkbox"/>	Estratégias de desenvolvimento de cálculo mental
<input type="checkbox"/>	Resolução diária de problemas
<input type="checkbox"/>	Assembleias de turma
<input type="checkbox"/>	Trabalho autónomo
<input type="checkbox"/>	Outra:
<input type="checkbox"/>	Nenhuma

16. O que de melhor retirou, para si, deste projeto?

17. O que considera ter sido menos positivo neste projeto?

18. O que considera que poderia ser feito por parte do Agrupamento, para que este ou outro projeto de inovação continuasse?

19. Qual a sua escola de sonho?

123

Outras informações que gostasse de partilhar:

Anexo H – Questionário às famílias para levantamento de expectativas

No âmbito do Projeto Ensinar é Voar no Agrupamento de Oliveira do Hospital, o presente questionário tem como objetivo iniciar o processo de acompanhamento e avaliação, tendo em vista a caracterização de um diagnóstico inicial, incluindo as expectativas e opiniões que as/os encarregadas/os de educação têm face ao projeto. Neste sentido, agradecemos que responda ao presente questionário de modo mais sincero possível.

O anonimato e a confidencialidade das respostas serão salvaguardados. Recolhemos informação para podermos implementar a mudança continuamente.

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA/O ENCARREGADA/O DE EDUCAÇÃO

1. Idade: _____

2. Sexo:

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino

3. Qual o seu grau de escolaridade?

<input type="checkbox"/>	1º CEB
<input type="checkbox"/>	2º CEB
<input type="checkbox"/>	3º CEB
<input type="checkbox"/>	Secundário
<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutoramento

4. Qual a sua situação profissional atual?

<input type="checkbox"/>	Desempregada/o
<input type="checkbox"/>	Trabalhador/a por conta própria
<input type="checkbox"/>	Trabalhador/a por conta de outrem
<input type="checkbox"/>	Reformada/o

5. Qual é a sua Profissão? _____

6. Sente que o seu trabalho lhe permite ser uma/um mãe/pai presente?

<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	Sempre
--------------------------	-------	--------------------------	---	--------------------------	---	--------------------------	---	--------------------------	---	--------------------------	--------

7. O seu trabalho permite-lhe acompanhar a/o(s) sua/seu(s) filha/o(s), sempre que necessário?

Nunca	1	2	3	4	Sempre
-------	---	---	---	---	--------

8. O seu trabalho permite-lhe ir à escola da/o(s) sua/seu(s) filha/o(s) sempre que necessário?

Nunca	1	2	3	4	Sempre
-------	---	---	---	---	--------

INFORMAÇÃO REFERENTE À/O EDUCANDA/O

1. Em que freguesia a/o aluna/o reside?

2. Em que turma e escola está a/o aluna/o inserida/o?

3. Número de irmãs/ãos: _____

3.1 Idade(s): _____

(Se a/o sua/seu filha/o for filha/o única/o, por favor coloque o número 0).

4. O agregado familiar da/o aluna/o é constituído por quantos elementos? _____

5.1 Por favor, especifique:

	Mãe
	Pai
	Madrasta/Padrasto
	Irmã/ão(s)
	Avó/ô(s)
	Tia/o(s)
	Prima/o(s)
	Madrinha/Padrinho
	Outro. Qual?

EXPETATIVAS RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO

1. Quando soube que a/o sua/seu educanda/o iria integrar uma turma com um projeto inovador o que achou?

2. Considera que está a ter apoio? (por favor, especifique)

3. Por favor diga-nos o que mais lhe agrada no projeto.

4. Por favor diga-nos o que a/o preocupa no projeto.

5. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que o número 1 corresponde a discordo totalmente e o número 6 a concordo totalmente, o N/S corresponde a "Não sei"):

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que com este método pedagógico a/o minha/meu educanda/o irá aprender mais e melhor.	1	2	3	4	
Considero que este projeto poderá ajudar a/o minha/meu educanda/o a ser mais autónoma/o.	1	2	3	4	
Considero que este projeto poderá contribuir para que a/o minha/meu educanda/o seja mais responsável.	1	2	3	4	
Considero que este projeto poderá contribuir para que a/o minha/meu educanda/o seja mais criativa/o.	1	2	3	4	
Considero que neste projeto a/o minha/meu educanda/o poderá adquirir mais conhecimento.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o irá aprender de forma diferente os conteúdos do currículo.	1	2	3	4	
Estou satisfeita/o por a/o minha/meu educanda/o participar no projeto Ensinar é VOAR.	1	2	3	4	
Consegui compreender a metodologia do projeto.	1	2	3	4	

6. Outras observações:

Anexo I – Questionário às famílias para acompanhamento do projeto

No âmbito do Projeto Ensinar é Voar no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, este questionário tem o objetivo a recolha de informação para o acompanhar e avaliar, sendo a sua opinião, como encarregada/o de educação, fundamental.

A confidencialidade das respostas será salvaguardada, pelo que fique à vontade para manifestar tudo o que sente em relação ao mesmo. Recolhemos informação para podermos implementar a mudança continuamente.

Muito obrigado pela sua colaboração!

INFORMAÇÃO REFERENTE À/O EDUCANDA/O

5. Em que freguesia reside a/o sua/seu educanda/o?

	Freguesia de Aldeia das Dez
	Freguesia de Alvoco das Várzeas
	Freguesia de Avô
	Freguesia de Bobadela
	Freguesia de Lagares da Beira
	Freguesia de Lourosa
	Freguesia de Meruge
	Freguesia de Nogueira do Cravo
	Freguesia de São Gião
	Freguesia de Seixo da Beira
	Freguesia de Travanca de Lagos
	União de Freguesias de Ervedal e Vila Franca da Beira
	União de Freguesias de Lagos da Beira e Lajeosa
	União de Freguesias de Oliveira do Hospital e São Paio de Gramaços
	União de Freguesias de Penalva do Alva e São Sebastião da Feira
	União de Freguesias de Santa Ovaia e Vila Pouca da Beira
	Outra. Qual?

128

6. Em que escola está a a/o sua/seu educanda/o inserida/o?

	Oliveira do Hospital
	Lagares da Beira
	Ponte das Três Entradas
	Nogueira do Cravo
	Cordinha
	Bobadela

7. Que ano está a/o aluna/o a frequentar?

	1.º
	2.º
	3.º

PERCEÇÃO RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO

7. Por favor, diga-nos o que mais lhe agrada no projeto, até ao momento

--

8. Por favor, diga-nos o que a/o preocupa no projeto, neste momento.

--

129

9. Considera que está a ter apoio? (por favor, especifique)

--

10. Gostaria de receber outro tipo de apoio?

	Sim
	Não
	Sim, mas não sei bem qual
	Não sei

4.1 Se sim, por favor diga-nos de que tipo:

	Mais reuniões com as/os encarregadas/os de educação das turmas no projeto.
--	--

	Maior esclarecimento através de email.
	Dicas e ideias de como acompanhar a aprendizagem da/o filha/o em casa.
	Ajuda na realização dos trabalhos de casa.
	Maior diálogo entre encarregadas/os de educação abrangidos pelo projeto.
	Apoio para gerir algumas situações com a/o minha/meu educanda/o no dia-a-dia.
	Outro: Qual?

11. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que o número 1 corresponde a discordo totalmente e o número 6 a concordo totalmente, o N/S corresponde a "Não sei"):

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que com este método pedagógico a/o minha/meu educanda/o está a aprender mais e melhor.	1	2	3	4	
Sinto que a/o minha/meu educanda/o está motivada/o com o projeto.	1	2	3	4	
Considero que este projeto está a ajudar a/o minha/meu educanda/o a ser mais autónoma/o.	1	2	3	4	
Considero que este projeto está a contribuir para que a/o minha/meu educanda/o seja mais responsável.	1	2	3	4	
Considero que este projeto está a contribuir para que a/o minha/meu educanda/o seja mais criativa/o.	1	2	3	4	
Considero que neste projeto a/o minha/meu educanda/o está a adquirir mais conhecimento.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o está a aprender de forma diferente os conteúdos do currículo.	1	2	3	4	
Estou satisfeita/o por a/o minha/meu educanda/o participar no projeto Ensinar é VOAR.	1	2	3	4	
Compreendo a metodologia do projeto.	1	2	3	4	
Tenho conhecimento do tipo de atividades e metodologias adotadas em sala de aula.	1	2	3	4	
Consigo acompanhar a aprendizagem da/o minha/meu educanda/o em casa.	1	2	3	4	
Considero o volume de trabalhos de casa enviados adequado.	1	2	3	4	
Concordo com o tipo de trabalhos de casa enviado.	1	2	3	4	
Considero que o Projeto está a ser bem aceite no Agrupamento.	1	2	3	4	
Considero que o Projeto está a ter impacto no Agrupamento.	1	2	3	4	
Considero que, nesta fase de COVID, o projeto continuou a ser implementado.	1	2	3	4	

Acredito que a/o minha/meu educanda/o tenha aprendido quando esteve em casa, em confinamento.	1	2	3	4	
Gostei do tipo de trabalho que as/os vi desenvolver em casa, no período de ensino à distância.	1	2	3	4	

12. Sente que a/o sua/seu educanda/o seguiu a metodologia prevista no projeto?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim, em algumas atividades
<input type="checkbox"/>	Não sei

13. Conseguiu acompanhar/perceber as atividades realizadas pela/o sua/seu educanda/o, ao longo do projeto?

<input type="checkbox"/>	Sim, todas
<input type="checkbox"/>	Sim, mas só algumas atividades
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei que tipo de atividades foram realizadas

131

14. A/o sua/seu educanda/o realizou trabalhos de casa ao longo do projeto?

<input type="checkbox"/>	Sim, todos os dias da semana
<input type="checkbox"/>	Sim, 1 a 2 vezes durante a semana
<input type="checkbox"/>	Sim, 3 a 4 vezes durante a semana
<input type="checkbox"/>	Sim, só ao fim de semana
<input type="checkbox"/>	Sim, 1 a 3 vezes por mês
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Outra frequência. Qual?

15. Teve acesso às sínteses das planificações utilizadas nas aulas?

<input type="checkbox"/>	Sim, através da equipa de projeto.
<input type="checkbox"/>	Sim, através da/o docente.
<input type="checkbox"/>	Não, mas sei que existem
<input type="checkbox"/>	Não, não sei o que são

10.1 Se sim, conseguiu compreendê-las?

	Sim.
	Sim, mas só algumas partes.
	Não.

16. Outras observações:

Anexo J – Questionário de satisfação das sessões dinamizadas

No âmbito do Projeto Ensinar é Voar, gostaríamos de agradecer a sua presença na Sessão Temática de Reflexão (a preencher).

Com o propósito de recolher dados para o processo de acompanhamento e avaliação do projeto, gostaríamos igualmente de solicitar a sua colaboração no preenchimento deste questionário de satisfação sobre a sessão.

O anonimato e a confidencialidade das respostas serão salvaguardados. Recolhemos informação para podermos implementar a mudança continuamente.

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1. Localidade de residência _____

2. Como tomou conhecimento da Sessão de Reflexão?

	Redes Sociais do Projeto Ensinar é VOAR
	Website do Projeto Ensinar é VOAR
	Convite por E-mail
	Amiga/o ou colega
	Associação de Pais
	Escola/Agrupamento
	Câmara Municipal
	Outro. Qual?

133

NÍVEL DE SATISFAÇÃO

12. Qual o seu grau de satisfação global com a Sessão de Reflexão?

(Sendo que 1 corresponde a Insatisfeita/o e 6 a totalmente satisfeita/o)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2 A Sessão de Reflexão correspondeu às suas expectativas?

(Sendo que 1 corresponde a nada e 6 a muito)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2.1 Porquê?

3. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista global sobre a Sessão de Reflexão. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Compreendi a temática da sessão.	1	2	3	4	
Considerei a sessão interessante.	1	2	3	4	
Considerei a sessão útil.	1	2	3	4	
Gostei dos oradores.	1	2	3	4	
A sessão foi bem organizada.	1	2	3	4	
Os participantes conseguiram colocar as suas questões sempre que pretenderam.	1	2	3	4	
As perguntas dos participantes foram respondidas de modo esclarecedor.	1	2	3	4	
O horário da sessão foi conveniente para mim.	1	2	3	4	
Fiquei motivada/o para participar em mais sessões.	1	2	3	4	
Considerei a sessão dinâmica.	1	2	3	4	
Considerei a sessão demasiado expositiva.	1	2	3	4	
Considerei a sessão demasiado longa.	1	2	3	4	

4. Por favor, indique outras temáticas que gostaria de ver abordadas nestas sessões.

5. Informação relevante que queira acrescentar.

Anexo K – Guião do *Focus Group* com os principais atores do território

Objetivo – Recolher dados, a partir da perceção dos atores do território (direção do agrupamento, coordenação do projeto e Câmara Municipal), que permitam:

- Compreender como correu o projeto e identificar pontos positivos e as dificuldades sentidas;
- Compreender como decorreu o processo ensino-aprendizagem-avaliação;
- Compreender as dinâmicas do trabalho colaborativo entre docentes;
- Perceber qual o impacto no projeto na comunidade educativa;
- Compreender a perceção das/os docentes sobre o impacto do projeto na comunidade.

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
A - Legitimação da entrevista	Recordar objetivos da entrevista Garantir a confidencialidade - Pedir autorização para gravar	- Esta entrevista tem como objetivos... - Sublinhar a importância do contributo da/o entrevistada/o	Estamos a fazer esta entrevista para tentar perceber como correu o projeto no seu global.
B – Organização e Funcionamento do Projeto	Compreender como correu o projeto e identificar pontos positivos e as dificuldades sentidas	Na vossa opinião, como correu o projeto? Quais os aspetos positivos que apontam? Quais as maiores dificuldades na implementação do projeto? Consideram que os objetivos do projeto foram cumpridos? O que acham que podia ter sido feito de modo diferente?	Adotar as metodologias, compreender os objetivos, motivar as/os docentes, coordenar o projeto com os conteúdos, gestão do projeto Melhoria nas aprendizagens das/os alunas/os, enriquecimento pedagógico, exequibilidade e viabilidade do projeto
		Da perceção que têm, quais as maiores alterações que ocorrem nas práticas pedagógicas?	Interações

136

C – Ensino, aprendizagem e avaliação	Compreender como decorreu o processo ensino-aprendizagem-avaliação	E na relação pedagógica?	Papel da/o aluna/o Papel da/o docente Estrutura da aula
		Na vossa opinião, as/os docentes irão continuar a implementar a metodologia de trabalho por projeto?	Conseguiram implementar os 3 níveis
		Na vossa opinião, as/os docentes irão continuar a implementar as dinâmicas da matemática?	Utilização de materiais, jogos
		Sabemos que nem todas/os as/os docentes conseguiram implementar assembleias de turma e trabalho autónomo. Como acham que vai correr de futuro?	
		Quais as maiores alterações que foram feitas ao nível da avaliação das aprendizagens?	Projeto de intervenção
		Os critérios de avaliação do agrupamento são coerentes com o que se pretende avaliar no projeto?	
D - Trabalho colaborativo	Compreender as dinâmicas do trabalho colaborativo entre docentes	Sentem que o projeto promoveu o trabalho colaborativo?	Trabalho colaborativo, partilha de dúvidas e de ideias
		O que vai ser feito para fomentar o trabalho colaborativo, agora que o projeto terminou?	Partilha de instrumentos ou de ideias
E - Desenvolvimento do projeto no AEOH	Perceber qual o impacto no projeto na comunidade educativa	Consideram que o projeto teve impacto na dinâmica escolar do Agrupamento?	Impacto nas outras turmas
		As/os docentes que não estiveram envolvidas/os no projeto, foram contaminadas/os?	Impacto nas atividades extracurriculares
		Consideram que o projeto irá ficar no Agrupamento? Se sim, de que forma?	Impacto na dinâmica da escola

		<p>Terminado o projeto, como será o modelo de gestão do projeto internamente?</p> <p>Que tipo de apoio será dado às/aos docentes que queiram continuar neste caminho de mudança?</p>	<p>Capacitação, prioridade nos horários</p>
		<p>Qual considera ser a opinião do Agrupamento, na generalidade, sobre o projeto? Qual a imagem que fica do Ensinar é Voar no Agrupamento?</p> <p>Qual é a imagem do projeto que fica junto das famílias?</p>	<p>Motivação, vontade em estarem envolvidos</p>
F - Impacto do projeto no Território	<p>Compreender a perceção das/os docentes sobre o impacto do projeto na comunidade</p>	<p>Considera que o projeto teve algum impacto na comunidade em geral?</p> <p>Qual a imagem que fica do Projeto, no território?</p> <p>O projeto provocou alguma mudança no território? Contaminou práticas?</p> <p>O projeto provocou algum impacto na visão da atuação em educação do município?</p>	<p>Conhecimento dos objetivos do projeto, das tarefas desenvolvidas</p> <p>Valorização de novas práticas pedagógicas.</p> <p>Pressão para a mudança</p> <p>Conhecimento, expectativas</p>
G - Finalização da Entrevista	<p>Saber se o entrevistado tem alguma questão, se quer acrescentar alguma informação</p> <p>Agradecer a disponibilidade</p>	<p>- Desejam acrescentar mais alguma questão? Ou alguma informação?</p> <p>- Obrigada pela colaboração</p>	