

Projeto “Ensinar é VOAR”

Relatório Intermédio 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
1.1.5. Assembleias Escolares	12
1.1.6. O papel da/o docente	13
1.1.7. Avaliação.....	13
2. Propósitos do projeto	14
3. Modelo de implementação do projeto.....	15
4. Caracterização do AEOH e das turmas envolvidas.....	17
C. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	19
1. Problema e questões de avaliação	19
2. Processos de Recolha de Informação	21
D. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	22
1. Organização e Funcionamento do Projeto	23
1.1 Processos de Capacitação e <i>Mentoring</i>	23
1.2 Materiais Pedagógicos e Guias de Apoio	24
1.3 Facilitação e apoio na gestão e organização.....	26
1.4 Sessões Temáticas de Reflexão.....	27
1.5 Envolvimento das famílias	29
2. Ensino, Aprendizagem e Avaliação	33
2.1 Dinâmicas de sala-de-aula	33
2.2 Organização do espaço da sala de aula	36
2.3 Planificação das aulas	37
2.4 O papel da/o docente	37
2.5 O papel da/o aluna/o.....	38
2.6 Participação das/os alunas/os	38
2.7 Participação das famílias.....	38
2.8 Processo de avaliação pedagógica.....	41
2.9 Resultados da aprendizagem.....	42
3. Trabalho colaborativo.....	48
3.1 Trabalho Colaborativo entre as/os docentes envolvidas/os no projeto	48
3.2 Interação entre as/os docentes envolvidas/os e as/os restantes (1º CEB)	49
4. Perceções acerca do desenvolvimento do projeto no AEOH.....	49

4.1 Dinâmica escolar.....	49
4.2 Motivação das/os docentes.....	50
4.3 Apoio por parte da Direção do Agrupamento	52
5. Perceções do projeto no Território	52
5.1 Motivação das famílias	52
5.2 Comunidade	52
E. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	54
1. Processos de capacitação e <i>mentoring</i> importantes, mas com algumas carências.....	54
2. Alguns constrangimentos na gestão do projeto	55
3. Sessões Temáticas de Reflexão pertinentes, mas com pouco adesão.....	56
4. Famílias satisfeitas, mas pouco envolvidas	57
5. Práticas pedagógicas alteradas, mas ainda não consolidadas	58
6. Resultados escolares positivos e competências desenvolvidas	61
7. Trabalho colaborativo entre docentes pouco significativo	63
8. Uma Direção que aposta na continuidade do projeto	64
9. Projeto pouco disseminado no território	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS.....	72
Anexo A - A ESCOLA QUE QUEREMOS – Linhas orientadoras para a inovação pedagógica	73
1. A aprendizagem cooperativa como estratégia pedagógica	75
2. Alunos autorregulados aprendem mais e melhor	79
3. A importância da interdisciplinaridade	82
4. As potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto	83
5. As assembleias escolares	84
6. A importância da relação pedagógica.....	88
7. O papel da avaliação pedagógica.....	89
8. O processo de mentoring na formação contínua docente	90
Anexo B – Guiões de Entrevistas e <i>Focus Group</i>	97
Anexo C - Sínteses Interpretativas	118
Anexo D – Indicadores de resultados	168
Anexo E – Diário de Projeto 2018/2019	172

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. Trata-se de um relatório intermédio que apresenta um ponto de situação no que concerne à implementação do projeto, contemplando os pontos positivos e os que carecem ainda de melhoria, a serem tidos em conta no último ano de execução 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. 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 relatório intermédio 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.

Nesta linha, os dados recolhidos e aqui discutidos são referentes apenas aos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, para que seja possível analisar o que correu bem até ao momento e delinear estratégias para que os constrangimentos que ainda permanecem, consigam ser tão ultrapassados quanto possível, no último ano de projeto, o ano letivo de 2020/2021. Após o término do projeto, será apresentado um relatório final de avaliação, contemplando simultaneamente os dados e conclusões face a este último ano letivo, com recomendações não só para as equipas envolvidas na execução do projeto como para o próprio Agrupamento, com vista à continuidade da mudança já sem necessidade de intervenção externa.

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 confirmem 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 percepções, 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 entrevistas semi-estruturadas às/aos docentes envolvidas/os no projeto, às/aos responsáveis pelo processo de capacitação e *mentoring* e à Direção do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital. Foram ainda realizados *focus group* e aplicados questionários às/aos encarregadas/os de educação.

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 para a prossecução do projeto VOAR (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.

Em jeito de síntese, esta avaliação intermédia permitiu verificar que:

- Os processos de capacitação e mentoring são importantes, mas apresentam ainda algumas carências;
- Existem ainda constrangimentos na gestão do projeto;
- As Sessões Temáticas de Reflexão são pertinentes, mas contam ainda com pouca adesão;
- As famílias estão satisfeitas, mas ainda pouco envolvidas no projeto;
- Houve alteração nas práticas pedagógicas, mas estas mudanças ainda não foram consolidadas;
- Os resultados escolares são positivos, bem como o desenvolvimento de competências;
- O trabalho colaborativo entre docentes é pouco significativo;
- A Direção aposta na continuidade do projeto;
- O projeto está ainda pouco disseminado no território.

B. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO ENSINAR É VOAR

Apesar de já ter sido encarado como uma fatalidade resultante do capital cultural e social de cada criança, sabe-se hoje que o insucesso escolar não pode ser compreendido nem enfrentado sem considerarmos o fator instituição escola e as interações que se estabelecem com o meio social. Por ter um carácter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo, este fenómeno resulta num dos maiores entraves ao desenvolvimento de um sistema educativo que garanta a qualidade e a equidade da educação escolar.

Sabe-se, igualmente, que o modelo de ensino escolar tradicional não se adapta à diversidade de alunas/os presentes no sistema de ensino e nem às suas necessidades, inviabilizando a igualdade de oportunidades das/os alunas/os, bem como o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. As práticas educativas maioritariamente existentes nas salas de aula estão desadequadas aos ritmos e interesses das/os alunas/os, impondo barreiras a uma aprendizagem eficaz e de acordo com as competências desejadas para que se possam desenvolver do ponto de vista pessoal, social e profissional.

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 as práticas tradicionais, 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 falta de 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.

Em Portugal, este problema é assumido pelas políticas públicas tendo sido criados dois instrumentos orientadores neste sentido. Por um lado, o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, elaborado com o objetivo que as práticas educativas mudem e se direcionem para alunas/os com uma performance diferente da atual. Por outro, a flexibilidade curricular que permite aos Agrupamentos de Escola assumirem projetos de autonomia curricular, criando sinergias para se demonstrar à comunidade que existem modelos educativos que devem ser encarados como motor de transformação educativa e social.

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 do Português, 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, reflexivas/os, argumentativas/os, autónomas/os e autorreguladas/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 Kentenich (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.

14

Face ao compromisso exposto no Plano de Desenvolvimento desta IIES, 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 compromete-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 2019/2020

Datas	Sessões Temáticas de Reflexão Docentes	Participantes
23 de novembro de 2019	Aprendizagem por Projeto no 1º CEB: Partilha de práticas	27
07 de dezembro de 2019	Gestão do Comportamento na sala de aula: Partilha de práticas	7
11 de janeiro de 2020	Conhecimentos vs Competências nas aprendizagens	24
Datas	Sessões Temáticas de Reflexão Famílias	Participantes
05 de novembro de 2019	O Ensinar é VOAR e o acompanhamento das famílias	17
06 de dezembro de 2019	O Ensinar é VOAR e o acompanhamento das famílias (Repetição)	3

09 de dezembro de 2019	Projeto Ensinar é VOAR: tempo de qualidade em família	16
24 de janeiro de 2020	Parentalidade Positiva e Consciente	15

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 espelharem 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.º ano 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 stakeholders³ 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 relatório intermédio de avaliação justifica-se com a necessidade de uma avaliação inicial que permita a distribuição de *feedback* pelas/os principais interessadas/os, explanando o ponto em que se encontra a implementação do projeto Ensinar é Voar. Desta forma, será possível sinalizar os aspetos mais bem conseguidos até ao momento, aqueles passíveis de serem melhorados e fornecer também algumas sugestões decorrentes das evidências até à data analisadas.

Por se tratar de um relatório de monitorização, considera-se prematuro retirar conclusões definitivas sobre o impacto do projeto no Agrupamento e no território, sendo apenas realizada uma breve análise, à luz da informação recolhida até ao momento, sobre as repercussões visíveis do projeto na comunidade.

Também no que concerne à dimensão “Materiais Pedagógicos e Guias de Apoio”, esta só será foco de uma análise numa fase mais avançada do processo de avaliação, uma vez que a sua elaboração ainda não se encontra concluída. Contudo, são já tecidas algumas considerações sobre os materiais disponibilizados até à data.

19

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 foi 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 “esquematização 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.

³ Como referido no subcapítulo *Problema e questões de avaliação*, os *stakeholders* identificados para esta avaliação são a Direção, as/os docentes envolvidas/os no projeto e as famílias das turmas participantes.

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
Trabalho colaborativo	Resultados de aprendizagem
	Trabalho Colaborativo entre as/os docentes envolvidas/os no projeto
Impacto do projeto no AEOH	Interação entre as/os docentes envolvidas/os e as/os restantes (1º CEB)
	Dinâmica escolar
	Dinâmica de aprendizagem
	Motivação das/os docentes
Impacto do projeto no Território	Apoio por parte da Direção do Agrupamento
	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.

Apesar de, em maio de 2020, terem sido aplicados, questionários às/aos encarregadas/os de educação, com o objetivo de monitorizar a implementação do projeto e recolher as perceções das famílias sobre o mesmo, nesta primeira fase de avaliação as entrevistas semiestruturadas e os *focus group* foram a técnica de recolha de informação privilegiada, tendo sido realizadas junto das/os participantes mais ligadas/os aos objetos a avaliar. A escolha destas duas técnicas como métodos de recolha de informação prende-se essencialmente com a impossibilidade de se proceder a observações de aulas no ano letivo 2019/2020, devido à situação pandémica e consequente confinamento e período de ensino a distância.

Assim, e devido à sua natureza flexível, a entrevista afigurou-se como uma alternativa a considerar, por possibilitar a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), permitindo “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).

Também o *focus group*, ou grupo de discussão, por se tratar de uma técnica de recolha de dados, que permite a análise de um leque alargado de tópicos com uma grande variedade de indivíduos (Silva et al., 2014), permitiu recolher informação representativa junto das/os encarregadas/os de educação mais rápida e eficazmente, do que através de entrevistas individuais, otimizando tempo.

Foram então aplicadas ao longo da pausa letiva do verão, no final do ano letivo de 2019/2020, entrevistas semiestruturadas individuais às/aos nove docentes envolvidas/os no projeto (três a lecionar o 2.º ano e seis a lecionar o 1.º ano), ao elemento responsável pela capacitação e *mentoring*, à mentora, e a um elemento representante da Direção do Agrupamento. Foram igualmente dinamizados nove *focus group* (um por cada turma envolvida no projeto) com a participação, em média, de quatro a cinco encarregadas/os de educação. De realçar que a sua participação ocorreu de modo voluntário, tendo sido a sua mobilização coordenada pela/o encarregada/o de educação representante de cada turma.

Estas entrevistas e *focus group*, realizados em modo *online*, gravados em formato vídeo e integralmente transcritos, derivam de guiões previamente elaborados (Anexo B) onde constam “a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou práticas” (Amado, 2013). As transcrições foram, posteriormente, sujeitas a uma análise de conteúdo que permitiu codificar as respostas obtidas, originando sínteses interpretativas (Anexo C).

Não obstante a natureza predominantemente qualitativa dos dados recolhidos, foram também analisados os resultados escolares do 3.º período, das/os alunas/os de todas as turmas de 2.º ano do 1.º CEB, no ano letivo 2019/2020 (Anexo D). A análise contempla uma comparação entre a média, moda e desvio padrão dos resultados das turmas envolvidas no projeto Ensinar é Voar e das turmas não envolvidas, tendo em conta o indicador previsto na candidatura⁴.

De salientar ainda que a equipa de facilitação do projeto adotou um diário onde foram apontadas as dificuldades e necessidades que foram sendo sentidas no primeiro ano de implementação do projeto, bem como algumas reflexões suscitadas ao longo do processo. Toda a informação constante deste Diário de Projeto (Anexo E) revelou-se importante para a perceção do real contexto da implementação do projeto, bem como para o apuramento de dificuldades e oportunidades de melhoria, visando o seu crescimento, replicação e disseminação.

Numa segunda fase, que culminará no relatório final, os processos de recolha de informação incluirão a análise documental, nomeadamente, do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, dos Manuais Pedagógicos e Guias de Apoio elaborados no âmbito do projeto, das atas da assembleia municipal e das notícias publicadas. Serão ainda feitos entrevistas e questionários às/aos principais atores envolvidas/os e observadas aulas nos três níveis de ensino, se a situação pandémica assim o permitir.

D. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos provêm da análise das entrevistas às/aos docentes envolvidas/os no projeto, às/aos responsáveis pelo processo de capacitação e *mentoring* e à Direção do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, bem como dos *focus group* realizados e dos questionários aplicados às/aos encarregados de educação⁵.

⁴ Para a concretização destes cálculos, foram assumidas as seguintes categorizações das notas (já propostas pelo Agrupamento de Escolas): Insuficiente (valor 2), Suficiente (valor 3), Bom (valor 4) e Muito Bom (valor 5).

⁵ Foram obtidas 61 respostas num universo de 175 educandas/os, representando assim uma taxa de resposta de apenas 35%, sensivelmente, sendo esta manifestamente insuficiente para espelhar as opiniões da totalidade das famílias.

É de salientar que, devido à natureza deste relatório de avaliação intermédia, já explanada no capítulo do enquadramento metodológico, esta apresentação e discussão de dados, apesar de realizada, tanto quanto possível, à luz da matriz de avaliação construída, não vislumbra a obtenção de respostas a todas as questões orientadoras apresentadas na metodologia.

1. Organização e Funcionamento do Projeto

1.1 Processos de Capacitação e *Mentoring*

Para as/os docentes envolvidas/os no projeto, o processo de capacitação desempenhou uma função importante na apropriação inicial, principalmente no que concerne às dinâmicas da matemática. A segurança com que estas sessões foram conduzidas e a partilha das/os colegas envolvidas/os no projeto desde o ano letivo anterior são apontados por 1 docente, como fatores facilitadores do arranque no projeto, no que diz respeito à segurança que transmitiram nesta fase.

Segundo a equipa responsável pelo processo de capacitação e *mentoring*, as sessões de capacitação correram da melhor forma possível e tiveram como propósito dar a conhecer as bases do Ensinar é VOAR, no que concerne à metodologia de trabalho de projeto (níveis de implementação, temas abordados em cada projeto e exemplos), às dinâmicas de matemática (dinâmicas de trabalho, estratégias de abordagem de conceitos e importância da resolução de problemas) e ao ensino do Português, não tendo este último avançado por decisão do Agrupamento. A par destas sessões de capacitação iniciais, a responsável refere que a dinamização de outras fica sujeita às solicitações das/os docentes envolvidas/os, consoante as suas necessidades.

Por se irem afinando práticas e surgindo, invariavelmente, dúvidas e receios diferentes ao longo da implementação do projeto, as/os docentes admitem a conveniência da realização de mais sessões de capacitação, ao longo do ano letivo, em temáticas mais específicas nas áreas da matemática (grandezas e medidas, por exemplo), da metodologia de trabalho por projeto, das assembleias de turma, do trabalho autónomo e da avaliação das aprendizagens. Todavia, a intensidade horária da atividade profissional e a carga burocrática que atualmente esta acarreta, são referidas por 2 docentes como fatores limitadores da disponibilidade para a frequência de um maior número de sessões, mesmo que promovidas nas pausas letivas.

Na mesma linha, o membro da Direção assume ter uma opinião ambivalente nesta matéria. Se por um lado admite a necessidade de mais algumas sessões, fruto da complexidade e abrangência do projeto, por outro assume que, da parte do Agrupamento, surgem sempre dificuldades no que concerne à calendarização. Acredita também que, da parte das/os docentes, a verdadeira apropriação do projeto, e o consequente surgimento de dúvidas, acontece apenas a partir do momento da sua implementação, não tendo por isso como certo que um maior número de sessões de capacitação inicial acarrete vantagens significativas, encontrando uma maior viabilidade no agendamento de capacitação para a pausa letiva do Natal, por exemplo.

De facto, a própria equipa responsável pela capacitação e *mentoring*, apesar de não conseguir garantir que as sessões de capacitação tenham ocorrido com a frequência necessária, também assume não ter evidências que sustentem a premissa de que um aumento do número de sessões de capacitação se traduza, invariavelmente, numa maior apropriação das

metodologias. Com base na sua experiência, nos primeiros anos, as/os docentes estão mais focadas/os no trabalho desenvolvido em sala de aula com as/os alunas/os, do que nos fundamentos teóricos que as sustentam.

Assim, as sessões de *mentoring*, por ocorrerem ao longo do ano letivo, mesmo no período de confinamento, configuraram-se num complemento desta capacitação inicial, sendo o momento canalizado para esclarecimento de dúvidas e partilha de práticas, não só entre as/os docentes mas também pela própria mentora que, sempre que possível, expôs exemplos da sua prática e experiência na implementação das metodologias, com o propósito de desmistificar perceções erradas e de tranquilizar as/os docentes mais receosas/os e inseguras/os.

Em concordância com esta visão, todas/os docentes entrevistadas/os assumem a importância e utilidade destas sessões, no esclarecimento de dúvidas, na promoção do trabalho colaborativo e na partilha de práticas e ideias, sentindo orientação por parte da mentora, e liberdade para seguir o melhor caminho para as suas práticas.

Todavia, 1 docente afirma nem sempre ter sido possível, nas sessões, abordar questões que considera pertinentes por uma questão de gestão de tempo. Nesta linha, reitera que as sessões de *mentoring*, mais do que um ponto de situação semanal, deveriam ter sido canalizadas para a partilha de experiências, de novas estratégias, materiais e atividades passíveis de serem desenvolvidas.

A propósito desta questão, a responsável pela capacitação e *mentoring* admite, e comparativamente ao grupo de docentes do 2.º ano, não ter sido criada uma relação tão próxima e franca com o grupo de docentes de 1.º ano, em grande medida devido à presença de *“(...) dois ou até três elementos que exercem alguma pressão sobre os outros e que não deixam que eles contem como é que correu, o que é que se passou, onde é que estão as dificuldades, mesmo quando a mentora pergunta, ela sente que nunca são totalmente francos”*. Assim, e refletindo sobre possíveis soluções, quer a responsável, quer a mentora admitem a possibilidade e vantagem de se formarem grupos de trabalho mais pequenos, que promovam um apoio mais direcionado.

1.2 Materiais Pedagógicos e Guias de Apoio

No que diz respeito às planificações disponibilizadas, as/os docentes consideram-nas percutíveis e, apesar de terem uma sequência temporal, são facilmente adaptáveis à realidade de cada turma e ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Assim, apesar de todas/os entrevistas/os terem sentido necessidade de as adaptar em algum momento, principalmente no período de ensino à distância, conseguiram abordar todos os conteúdos definidos.

Porém, 4 docentes admitem a necessidade de se proceder a alguns ajustes nestas planificações, nomeadamente na explanação dos objetivos das atividades, para um melhor entendimento e implementação das mesmas. Outros 3 docentes apontam igualmente como um aspeto menos positivo a partilha tardia das planificações por parte da equipa responsável pela capacitação e *mentoring*, o que limita, em termos de tempo, a análise e adaptação das atividades e materiais à realidade de cada turma. Também outra docente refere a necessidade de uma maior disponibilidade por parte da mentora.

Nesta linha, a responsável pela capacitação e *mentoring* assume e lamenta o atraso na entrega das planificações (disponibilizadas de dois em dois meses, sensivelmente), admitindo o nível de constrangimento que representa para as/os docentes na gestão das suas práticas. Este atraso, deveu-se, primeiramente, às vicissitudes inerentes ao arranque de um projeto desta natureza, e posteriormente, à elevada carga de trabalho da equipa de capacitação e *mentoring*.

Para além das planificações, a mentora partilhou igualmente exemplos de fichas de avaliação sumativa para que as/os docentes se pudessem inspirar, perceber as áreas e os tópicos a avaliar, e que poderiam ser adotadas pelas/os docentes, feitas as adaptações necessárias ao contexto da cada turma.

Foram igualmente partilhados com as/os docentes que integram o 1.º ano de projeto, 2 manuais com os diferentes projetos e as atividades nucleares e decorrentes a desenvolver (interligando os conteúdos do Português, Matemática e Estudo do Meio) e respetiva fundamentação teórica. Segundo a mentora “(...) *as planificações semanais são aquilo que eles devem fazer e depois há outros documentos que eles podem ler, para ajudar na compreensão e também na execução (...)*”, justificando assim a partilha destes manuais. Neste sentido, e no que concerne à fundamentação teórica do modelo pedagógico, a responsável pelo processo de capacitação e *mentoring* admite a importância de uma maior consolidação, para que as/os docentes envolvidos adquiram uma visão mais holística do modelo, com uma descrição da componente prática e respetiva fundamentação. Esta lacuna tem sido colmatada com as sessões de capacitação e *mentoring*.

Por não terem sido utilizados manuais, 5 docentes admitem terem sentido necessidade de maior acesso a materiais ou exemplos de atividades, nos quais se pudessem inspirar. Assim, é sugerida por 1 docente a criação de um banco de recursos, acessível a todas/os, que facilite a partilha de materiais entre as/os docentes. Em contrapartida, 2 docentes acreditam que não foram disponibilizados mais materiais com o propósito de serem as/os próprias/os a construir os mais adequados e necessários às suas práticas e características de cada turma. Esta última perspetiva está alinhada com a da mentora que assume as planificações semanais disponibilizadas a todas/os as/os docentes, consoante o nível de ensino que lecionam, como orientações de trabalho para a semana, com os conceitos a trabalhar e alguns exemplos de atividades. Estas planificações pressupõem a construção das restantes pelas/os próprias/os docentes, à luz das necessidades das suas turmas e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Nos problemas matemáticos, por exemplo, podem ser trabalhados os conceitos da adição, subtração, multiplicação e divisão, sendo que cada conceito tem vários sentidos, como no caso da subtração (sentidos de tirar, comparar e completar). Todavia, e segundo a mentora, num manual escolar comum, a maioria dos problemas de subtração trabalham apenas o sentido de tirar, não permitindo assim trabalhar o sentido de completar, tão importante nesta fase de aprendizagem.

A criação dos seus próprios materiais permite também a adaptação dos enunciados às características e vivências das/os alunas/os, promovendo aprendizagens mais motivadoras e significativas. Segundo a mentora “(...) *nós adaptamos os problemas, para as crianças se sentirem envolvidas (...) usamos situações que vamos fazendo no dia a dia, usamos os nomes deles (...) se alguém contou alguma coisa que fez no fim de semana com os pais, com os avós, nós começamos dali e eles acham graça e gostam mais (...)*”. Assim, é de máxima importância que as/os docentes planifiquem e construam os seus próprios materiais e atividades, não só por garantir que vão ao

encontro dos conteúdos e conceitos a abordar, mas porque esta prática permite a sua adaptação aos diferentes contextos e graus de dificuldade.

Não obstante a importância da criação dos próprios materiais, é reconhecida pela equipa responsável pelo processo de capacitação e *mentoring*, a necessidade de apoiar as/os docentes nesta matéria, devido à complexidade da criação de materiais de raiz ainda no período de adaptação à metodologia. Para a responsável, é necessário, de facto, reforçar a disponibilização de materiais, no sentido em que a sua carência “(...) *exige dos professores muito trabalho (...) porque de facto, os manuais não servem, têm uma perspetiva completamente fora do que nós pretendemos e, portanto, veem-se muito aflitos (...)*”. Assim, e apesar da entrevistada realçar como benefício colateral a esta situação, a promoção do trabalho colaborativo e entreajuda entre docentes, está perspectivada a construção de uma brochura com atividades de matemática, para todos os anos de ensino envolvidos no projeto.

1.3 Facilitação e apoio na gestão e organização

É consensual, por parte das/os docentes, a dificuldade inicial sentida na aquisição dos materiais para as dinâmicas da matemática, constrangimento que, invariavelmente, acabou por atrasar um pouco o arranque da implementação do projeto. Certas/os docentes acabaram, inclusive, por adquirir algum material por sua conta. Também a maioria das/os encarregadas/os de educação presentes nos *focus group* mencionam este constrangimento inicial com desagrado, na medida em que espoletou alguma confusão e ruído no arranque do ano letivo.

Em dois *focus group* é referida igualmente a falta de apoio por parte da equipa responsável pela facilitação do projeto, no período de ensino à distância, tendo sido assumida, num deles, a necessidade de acesso a atividades para realizar em casa que promovessem tempo de qualidade em família.

É também mencionado, num *focus group* apenas, mas com a concordância de todas/os as/os presentes, que a palavra “projeto” acarreta uma conotação pouco positiva, remetendo para uma sensação de experimentação e, por conseguinte, promovendo um sentimento de insegurança. Assim, sugerem que, nos próximos anos, o projeto seja apresentado à comunidade como “modelo”, transmitindo uma sensação de maior confiança.

Nas entrevistas, 2 docentes realçam também como lacuna o facto de não verem o seu trabalho desenvolvido no projeto acreditado, o que se revelou desmotivador em certos momentos. De facto, o único momento em que a mentora sentiu as/os docentes desmotivadas/os nas sessões de *mentoring*, foi sensivelmente no final do 1.º período do ano letivo de 2019/2020, momento em que perceberam que a capacitação não seria acreditada. Assim, nesta fase, continuaram a implementar o projeto, “(...) *seguindo as orientações e as planificações que lhes tinham sido dadas, mas na realidade não estavam a tirar dúvidas*”. A mentora considera que este constrangimento acabou por ser ultrapassado, tendo as/os docentes compreendido que a ausência de acreditação, pois mais injusta que lhes parecesse, não poderia comprometer o trabalho desenvolvido nas sessões de *mentoring*.

1.4 Sessões Temáticas de Reflexão

É consensual entre as/os docentes e o membro da Direção, a pertinência das sessões temáticas de reflexão dinamizadas pela equipa de facilitação do projeto, pelos conteúdos abordados e pela partilha de práticas e experiências, impulsionando uma cultura de partilha e reflexão na comunidade educativa. Apenas 1 docente considera um pouco exaustiva a dinamização de sessões mensais, devido à falta de disponibilidade e à carga de trabalho, apontando 2 sessões anuais como suficientes.

Apesar do valor generalizadamente reconhecido, 3 docentes confessam que as temáticas foram mais direcionadas para o 2.º e 3.º ciclos, sentido por isso necessidade de um maior foco nas suas práticas. Para além desta questão, 1 docente alerta para o facto de terem como ponto de partida a realidade do ensino privado, invariavelmente divergente com a da escola pública, quer ao nível da estabilidade do corpo docente, quer do número de alunas/os e do nível de envolvimento das/os encarregadas/os de educação. Neste sentido, foram sugeridas algumas temáticas a abordar futuramente como dinâmicas da matemática, trabalho de projeto e competências digitais, amplamente exploradas no período de ensino a distância, ou até mesmo a divulgação de outros projetos passíveis de serem desenvolvidos com toda a comunidade educativa.

As sessões temáticas de reflexão direcionadas para encarregadas/os de educação, tiveram uma adesão pouco expressiva, na maioria dos casos por falta de disponibilidade ou por falta de motivação e interesse. Nesta linha, é consensual entre as/os encarregadas/os de educação a necessidade de serem delineadas estratégias para a promoção de uma cultura mais participativa por parte das famílias nestas iniciativas. Apesar de a grande maioria assumir receber os e-mails do projeto e ter acesso às atualizações nas redes sociais, algumas mães e pais presentes nas entrevistas preferiam que a comunicação destas sessões pudesse também passar por envio de SMS ou divulgação do convite através da/o docente titular por via da caderneta, por exemplo, chegando assim a informação às famílias com menores recursos informáticos.

As/os docentes acreditam que este défice de participação pode estar intrinsecamente ligado com uma cultura de afastamento entre as escolas e as famílias, amplamente observável em todo o ensino público. Pode também estar associado à falta de tempo e disponibilidade, com o delegar na escola da responsabilidade de educação das crianças (mais visível em ambientes essencialmente rurais, cujas/os encarregadas/os de educação, detêm, geralmente, um menor grau de escolaridade) ou a um sentimento de confiança no projeto, na direção do agrupamento e no corpo docente. O membro da Direção, admite, ter havido alguma dificuldade na gestão do calendário, chegando mesmo a realizar sessões muito próximas uma da outra, o que também não favoreceu o envolvimento das famílias. Neste sentido, sugere a definição de um dia por mês específico (na última sexta-feira de cada mês, por exemplo), na tentativa de promover, não só um maior espaçamento temporal entre sessões, mas também a presença de mais famílias.

No que concerne às temáticas, e admitindo que poderiam ter sempre surgido outras, o membro da Direção assume a pertinência das abordadas, devido à vertente do projeto de intervenção na comunidade. Os temas permitiram, na sua perspetiva, dar a conhecer às famílias outros caminhos e abordagens de parentalidade, outros interesses e até partilha de algumas atividades. Todavia, admite que este caráter mais interventivo das sessões, por não abordarem questões diretamente relacionadas com as/os suas/seus educandas/os, pode, em certa medida, ser um dos fatores promotores a pouca adesão das famílias.

As/os encarregadas/os de educação que conseguiram estar presentes reconhecem a pertinência das sessões, quer ao nível da compreensão do projeto, quer ao nível da discussão sobre temáticas relevantes sobre educação e parentalidade, partilha de experiências e conhecimentos. Nas palavras de uma mãe entrevistada *“(...) eu gostei muito de todas as sessões que eu fui, inclusive as que eram ao sábado de manhã que eram com outras entidades convidadas, porque aprendemos, ouvimos partilhas de experiências”*.

A sessão temática de reflexão “Tempo de qualidade em família”, uma sessão dedicada a jogos de tabuleiro, recebeu um franco elogio de 2 mães, solicitando inclusive a sua repetição este ano letivo. Nas palavras de uma delas *“Façam mais sessões daquelas dos jogos, porque eu adorei, há imenso tempo que eu não me divertia tanto e posso-lhe dizer que no Natal passado, por cada agregado familiar que nós costumamos normalmente oferecer prendas, foi um jogo por cada família!”*.

Questionadas/os sobre outras temáticas passíveis de serem abordadas nestas sessões, apesar do número reduzido de sugestões, algumas/alguns encarregadas/os de educação sugerem (i) sessões sobre parentalidade, nomeadamente sobre formas de lidar com a frustração das crianças, (ii) abordagens lúdicas e didáticas para acompanhar em casa o processo educativo, (iii) atividades e dinâmicas que promovam a relação entre mães, pais e filhas/os, ou até (iv) sessões com mães e pais do colégio, onde a metodologia do projeto também é implementada, para partilha de experiências e de dúvidas.

São igualmente tecidas algumas críticas à primeira sessão de esclarecimento sobre o projeto, dinamizada no início de cada ano letivo, sendo apontada por certas/os encarregadas/os de educação como um pouco confusa e inibidora, por ter sido dinamizada com todas as famílias envolvidas, em simultâneo. Assim, as/os encarregadas/os de educação assumem não ter compreendido totalmente as premissas do projeto, conseguido apenas perceber melhor ao longo do tempo, com a ajuda da/o docente titular e com as informações partilhadas pelas/os educandas/os. Nesta linha, é sugerida a realização destas sessões mais cedo, para que, no momento da matrícula escolar as famílias já estejam munidas desta informação. De facto, o membro da Direção reconhece este constrangimento e assume que têm vindo a ser aprimoradas as práticas de organização e execução, por força da experiência adquirida nestes dois anos de implementação. Assim, no ano letivo de 2020/2021, as/os encarregadas/os de educação foram informadas/os da integração das/os suas/seus educandas/os no projeto em julho, ao contrário dos anos anteriores, em que este primeiro contacto só foi possível em setembro.

É também sugerido, por certas/os encarregadas/os de educação, a realização destas sessões por turma, para que seja promovida uma relação de maior proximidade. Todavia, esta proposta não é consensual, tendo algumas/alguns encarregadas/os de educação afirmado que, o facto de estas sessões serem com todas as famílias envolvidas, promoveu uma partilha das perceções sobre o trabalho desenvolvido em cada turma, permitindo assim uma espécie de comparação entre as práticas de cada docente. Admitindo que as comparações podem acarretar alguns constrangimentos, em certos momentos, permitiu perceber o ponto de situação de cada turma, levando ao questionamento de algumas/alguns docentes sobre o modo como estavam a implementar o projeto, exercendo uma pressão positiva para que fossem encontradas estratégias de otimização das metodologias. É igualmente sugerido, na tentativa de apaziguar os sentimentos iniciais de apreensão e receio face ao desconhecido, o envio, via e-mail, de informações relativas ao projeto.

1.5 Envolvimento das famílias

Acompanhar e apoiar as famílias, promovendo o seu envolvimento, é uma das premissas desta iniciativa de inovação social. Segundo a responsável pela capacitação e *mentoring* é muito importante as/os encarregadas/os de educação compreenderem, tão bem quando possível, os pressupostos do projeto, pois só assim é possível que o valorizem. Segundo a entrevistada, se as famílias “(...) não valorizam, a criança percebe e, portanto, as expectativas são diferentes, a criança é altamente sensível às expectativas, por mais que o adulto ache que não (...), isso afeta a vida escolar da criança (...)”. Por outro lado, não tem como certo que as/os encarregadas/os de educação valorizem a aquisição de *soft skills*, o que pode, em certa medida, influenciar a relevância atribuída por parte dos pais, ao projeto.

Assim, e 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, sendo para isso necessário compreender a realidade e contexto familiar das/os alunas/os envolvidas/os no Ensinar é VOAR.

Relativamente às/aos encarregadas/os de educação que responderam ao questionário (61, no total), 55 são do sexo feminino contra apenas 6 do sexo masculino, tendo a sua maioria (60%) idades correspondidas entre os 31 e os 40 anos, seguidos de idades entre os 41 e os 50 (28%), e os restantes até 30 anos (10%) e apenas 2% com mais de 50 anos.

No que diz respeito ao seu grau de escolaridade, 44% completou o Ensino Secundário e 39% o Ensino Superior (entre Bacharelado, Licenciaturas, Pós-Graduações e Mestrados), estando a restante percentagem repartida entre 3.º CEB, 2.º CEB e 1.º CEB.

Relativamente à situação profissional, 74% das/os encarregadas/os de educação trabalha por conta de outrem, 21% são trabalhadores por conta própria e 5% encontram-se atualmente em situação de desemprego. As áreas de atividade distribuem-se pelo setor fabril ou armazéns (16%), seguidas do ensino e serviços administrativos (11%), serviços auxiliares, contabilidade/gestão e saúde (9%), comércio e costura (7%), restauração, mecânica, serviços domésticos e setor empresarial (3%). Questionadas/os sobre se a sua atividade profissional permite ser uma mãe ou pai presente, conseguindo assim acompanhar a/o educanda/o e ir à escola sempre que necessário, a esmagadora maioria das/os encarregadas/os de educação refere “sempre” ou “quase sempre”, sendo a percentagem que indica só conseguir “às vezes ou nunca” bastante residual.

A maioria das/os inquiridas/os (59%) indica a União de Freguesias de Oliveira do Hospital e São Paio de Gramaços como Freguesia de residência. No que diz respeito à constituição familiar, apenas 16% das famílias são monoparentais, tendo 54% das/os educandas/os apenas uma/um irmã/ão (os restantes 31% são filhas/os únicas/os, 13% têm duas/dois irmãos/ãos e 2% três), dados que, consequentemente, se refletem na constituição do agregado familiar (53% composto por 4 elementos).

Apesar de terem participado no projeto seis turmas de 1.º ano e apenas três de 2.º, é expressiva a taxa de resposta por parte das/os encarregadas/os de educação dos alunos deste último nível de ensino, tendo 47% das/os inquiridas/os indicado o 2.º ano como nível de ensino frequentado pela/o sua/seu educanda/o no ano letivo de 2019/2020 (41% da turma A, 38% da B e 21% da C), e 53% o 1.º ano (28% de Lagares da Beira, 22% da Nogueira do Cravo e da turma C

de Oliveira do Hospital, 10% da turma A de Oliveira do Hospital e a restante percentagem repartida pela turma B de Oliveira do Hospital e da Ponte das Três Entradas).

Assumindo que estes dados podem não ser representativos da realidade de todas as famílias, tendo em conta a baixa taxa de resposta, é necessário analisar e compreender que tipo de envolvimento estão a ter as famílias em todo o processo, e quais as motivações que o sustentam. Quando foram informadas/os de que a turma da/o sua/seu educanda/o seria integrada num projeto inovador, das respostas obtidas, 25 encarregadas/os de educação admitem ter ficado satisfeitos, 24 assumem ter sentido algum receio e/ou apreensão, 9 referem ter sentido curiosidade e expectativa e apenas 3 alegam não ter sentido que fosse o melhor caminho para as/os suas/seus educandas/os.

Já na perceção do membro da Direção e da maioria das/os docentes, as/os encarregadas/os de educação, sentiram uma apreensão inicial, essencialmente devido a alguma estranheza face aos materiais solicitados e à ausência de manuais (considerados por muitas/os como o principal suporte de acompanhamento das atividades escolares e de apoio em casa). Neste sentido, e segundo o membro da Direção, se por um lado *“(...) há uma distância entre aquilo que é feito na sala de aula e aquilo que era a sua própria experiência enquanto pais”*, por outro, e principalmente nas famílias mais informadas, *“(...) os pais têm também determinados modelos pedagógicos que julgam que são os mais eficazes, a maior parte deles tem também a ver com a forma que eles próprios aprenderam e portanto esta mudança mexe também muito com os pais (...) que duvidam muitas vezes se este processo será o mais eficaz (...)”*.

De facto, no que concerne às dificuldades sentidas inicialmente, 31 encarregadas/os de educação admitem ter sentido alguma insegurança para com os resultados do projeto e ter sentido necessidade de mais informação relativamente ao mesmo. A insegurança face à ausência de manuais e a dificuldade em acompanhar as/os educandas/os foram também apontadas por 19 inquiridas/os. As restantes dificuldades prendem-se com a difícil comunicação com mães/pais de outras turmas não abrangidas pelo projeto (4 respostas), a falta de tempo e disponibilidade para acompanhar o projeto (1 resposta), a existência de dúvidas em relação ao envolvimento da/o docente no projeto (1 resposta) e o facto de a informação disponibilizada muito perto do início do ano letivo (1 resposta).

Assim, e para a desmistificação dos receios e promoção da apropriação e acompanhamento por parte das/os encarregadas/os de educação, para além das sessões dinamizadas pela equipa de facilitação, parece ter sido fundamental o papel diligente das/os docentes. Certas/os docentes afirmam ter reforçado, nas reuniões, a explicação sobre as dinâmicas do projeto, os seus objetivos e o tipo de atividades que foram e seriam desenvolvidas ao longo do ano letivo. Nesta linha, 1 docente, ao considerar a comunicação com as/os encarregadas/os de educação essencial, defende que esta deve ser principalmente responsabilidade da/o docente. Apesar de admitir a importância do apoio da equipa de facilitação junto das famílias, considera impossível dissociar a comunicação com as/os encarregadas/os de educação do contexto de sala de aula, tornando-se por isso fundamental que esta passe pela/o docente, permitindo o esclarecimento de dúvidas caso a caso e um acompanhamento mais próximo e imediato, o que facilita a compreensão do projeto.

O membro da Direção reitera igualmente a necessidade de delinear estratégias para garantir o envolvimento das famílias e das/os Encarregadas/os de Educação, promovendo assim a aceitação e um sentimento de confiança face ao projeto. Na sua perspetiva, e em concordância

com este docente, essa estratégia deve passar pela otimização da comunicação entre docentes e encarregadas/os de educação. Assim, e com mais do que uma reunião por período, “(...) cada professor (...) fazia uma espécie de ponto de situação, o que é que fizeram no último mês ou dois meses, o que é que pretendiam fazer, onde é que iam chegar com aquela estratégia (...) dizer-lhes onde era suposto chegarem no final no período e quais os caminhos a serem percorridos”.

Para além deste estreitamento de relações, 1 docente considera que, por terem alguma dificuldade em compreender os objetivos e fundamentos do projeto, as/os encarregadas/os de educação beneficiariam de mais formação e informação. Também junto das/os encarregadas/os de educação entrevistadas/os, o consenso é amplo no que diz respeito à necessidade de um maior envolvimento, da sua parte, no projeto, no que diz respeito à compreensão das metodologias e nas atividades desenvolvidas, por via de mais reuniões, por exemplo, presenciais ou *online*, com as/os docentes e com o apoio de retaguarda da equipa de facilitação do projeto para partilha e esclarecimento de dúvidas.

No que diz respeito ao apoio prestado, apesar de 26 inquiridas/os afirmarem ter recebido apoio na fase inicial do projeto, 19 confessam que não sentiram esse apoio, 4 que sentiram pouco e 5 só por parte da/o docente. Assim, e em concordância com estes dados, 48% das/os inquiridas/os, contra 52%, afirma ter sentido necessidade de receber outro tipo de apoio inicial, como dicas e ideias de como acompanhar a aprendizagem da/o filha/o em casa (25 respostas); maior diálogo entre encarregadas/os de educação abrangidos pelo projeto (14 respostas), mais reuniões com as/os encarregadas/os de educação das turmas no projeto (13 respostas); maior esclarecimento através de email (13 respostas); ajuda na realização dos trabalhos de casa (10 respostas); maior preparação por parte da/o docente (2 respostas) e maior acompanhamento das/os alunas/os (1 resposta).

Nesta linha, quando questionadas/os sobre “o que mais lhe agrada no projeto”, 23 inquiridas/os referem o facto de ser uma metodologia inovadora que, ao romper com a paradigma de docente transmissor/a de conhecimentos, promove a criatividade e permite que as/os alunas/os adquiram aprendizagens significativas. Promover a autonomia das crianças e respeitar os seus diferentes ritmos e processos de aprendizagem são outras duas características que agradam às/aos encarregadas/os de educação. As restantes respostas prendem-se com a ausência de manuais (3 respostas), a metodologia de projeto (3 respostas) e as dinâmicas da matemática (1 resposta). 3 inquiridas/os referem ainda gostar de tudo no projeto, outras/os 3 não gostar de nada e 9 não assumem não ter uma opinião formada. Contudo, 5 confessam ainda sentir alguma reticência em relação ao projeto, nomeadamente no que diz respeito às competências e conhecimentos que as/os alunas/os terão desenvolvido para enfrentar os próximos ciclos de ensino com sucesso. Uma visão mais negativa é partilhada por 4 inquiridas/os, que consideram que o projeto não deveria continuar, por falta de preparação por parte das/os docentes ou por não reconhecerem valor à metodologia adotada.

No que diz respeito às reservas que ainda têm sobre o projeto, apesar de 17 encarregadas/os de educação afirmarem não haver nada, de momento, que os inquiete, 13 revelam preocupação com a efetiva aquisição das aprendizagens, ou seja, se as crianças estarão preparadas para ingressar nos ciclos de ensino subsequentes e se terão sucesso escolar com uma outra metodologia que não a do projeto. A não continuidade do projeto e o facto de não conseguirem acompanhar as crianças como gostariam, por falta de informação e materiais de apoio, são também duas preocupações para 8 inquiridas/os. As restantes preocupações dizem respeito ao receio das/os docentes não concretizarem a implementação do projeto (6 respostas),

à ausência de avaliação quantitativa (1 resposta), à possibilidade de não serem detetadas dificuldades de aprendizagem e que por esse motivo as crianças transitem de ano sem estarem totalmente preparadas (1 resposta), ao receio de a/o educanda/o não conseguir usufruir das atividades (1 resposta) e à falta de acompanhamento das/os alunas/os (1 resposta).

Neste sentido, e no que se refere às sugestões de melhoria apontadas pelas/os encarregadas/os de educação, apesar de 14 não terem uma opinião formada, outras/os 14 apontam para a necessidade de serem mais envolvidos no projeto, para que consigam entender os seus objetivos, as atividades desenvolvidas e a metodologia, conseguindo assim apoiar, da melhor forma possível, as crianças em casa. Das/os restantes inquiridas/os, 11 assumem não sentir necessidade de qualquer melhoria, 7 apontam para a necessidade das/os docentes serem mais bem preparadas/os e de estarem mais motivadas/os, 3 referem que as crianças deveriam ter outro tipo de acompanhamento. Com menor frequência, foram ainda apontadas as seguintes sugestões: que o projeto deveria abranger outros anos de escolaridade (1), que os materiais não deveriam ser adquiridos pelas/os encarregadas/os de educação (2), que sejam oferecidas mais atividades e experiências (2), que as/os alunos deveriam ser mais motivadas/os (1), que o Português deveria ser mais trabalhada (1) e que o projeto deveria ser melhorado em todos os aspetos (1).

Todavia, e apesar dos receios e dúvidas iniciais, da permanência de algumas inquietudes e da necessidade de delinear estratégias para a prestação de maior apoio e para um envolvimento mais claro por parte das famílias, é convicção do membro da Direção e das/os docentes que, atualmente, estas/es encarregadas/os aprovam o projeto e reconhecem qualidade às metodologias adotadas, a par de uma gestão cautelosa de expectativas e confiança nas opções do Agrupamento. Como afirma o membro da Direção, não há indícios de famílias que *“(...) globalmente tenham uma má opinião sobre o projeto”*, não tendo surgido, em nenhum momento, um *“(...) grupo minimamente organizado (...) que pedisse para ser utilizada outra metodologia ou mostrasse um descontentamento”*.

A confirmar esta perceção, e segundo os dados obtidos nos questionários, 19 encarregadas/os de educação reconhecem qualidade ao projeto, considerando-o uma mais-valia para as/os suas/seus educandas/os, por promover aprendizagens e competências fundamentais, de modo inovador e estimulante para as crianças. Na mesma linha de opinião, 7 inquiridas/os referem estar satisfeitas/os com os resultados obtidos, 4 afirmam que o projeto deve continuar e 1 que deve ser alargado a todas as turmas. A maioria das/os inquiridas/os afirma sentir-se bem com o envolvimento da/o sua/seu educanda/o no projeto (26% concordam totalmente, 21% concordam e 5% concordam em parte, contra 13% que discorda ou discorda em parte e 7% que discorda totalmente).

De salientar ainda que a maioria das/s encarregadas/os de educação que tem conhecimento do processo de *mentoring*, tem-no devido à informação transmitida por via das sessões de esclarecimento sobre o projeto. Assim, as famílias que não conseguiram estar presentes nestas sessões não têm conhecimento deste acompanhamento disponibilizado ao corpo docente envolvido no projeto, visto não ser uma informação partilhada pelas/os docentes titulares junto das/os encarregadas/os de educação.

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 promovem o trabalho em grupo e um maior envolvimento das crianças, não só nas atividades propostas, mas no próprio espaço de sala de aula. Por via de um comportamento compreensivelmente agitado, próprio de crianças desta idade, a maioria das/os docentes sentiu alguma dificuldade inicial na implementação das dinâmicas da matemática e da metodologia de trabalho por projeto (apresentação de trabalhos, gestão do trabalho em grupo em sala de aula).

No que concerne às dinâmicas da matemática, foi promovida a manipulação de materiais como o MAB, o Geoplano, o Tangram, os Blocos Lógicos, e outros potenciadores do trabalho do cálculo mental, como lápis, pedras coloridas, tampas de garrafas, entre outros disponíveis em sala ou trazidos de casa. As/os docentes recorreram igualmente à apresentação de problemas, para que as crianças explorassem diferentes modos de resolução. Apenas 2 docentes confessam não ter sentido alterações significativas nas suas práticas, apontando apenas para a não utilização de manuais e, por conseguinte, a construção de materiais. Para a mentora, a implementação das dinâmicas da matemática (principalmente na resolução de problemas), correu bem, apesar dos constrangimentos inerentes ao atraso na aquisição de material didático.

Apesar de nem sempre conseguirem perceberem as atividades desenvolvidas em sala, ficou igualmente claro para as/os encarregadas/os de educação, principalmente devido à ausência de manuais escolares, que o processo de aprendizagem foi conduzido de modo diferente e desvinculado das metodologias de ensino tradicionais, essencialmente a matemática, recorrendo ao auxílio de outros materiais. De facto, segundo os resultados obtidos nos questionários aplicados, as/os encarregadas/os de educação reconheceram que as/os suas/seus educandas/os, por via do projeto, aprenderam os conteúdos matemáticos de forma diferente (28% concordam totalmente e 26% concordam). Já no que diz respeito ao Estudo do Meio e ao Português a concordância é menos expressiva (31% concordam totalmente, 18% concordam, 12% discordam ou discordam em parte, e 16% concordam totalmente, 21% concordam e 15% discordam totalmente, respetivamente).

No que concerne aos jogos, 1 docente alerta para a desatualização de alguns que estão um pouco desfasados da realidade das crianças. Todavia, para além do seu suporte nas aprendizagens da matemática, atividades como o Jogo do Lenço, o Jogo da Raposa, ou o Jogo da Estátua, potenciaram uma maior prática da educação física.

Nesta linha, algumas/alguns docentes alertam igualmente para a necessidade de exploração de um maior número de recursos digitais para atender às competências que foram desenvolvidas pelas crianças no período de ensino a distância. Também duas/dois encarregadas/os de educação presentes nos *focus group* fazem referência às competências desenvolvidas relativamente às novas tecnologias nesse período devendo, a seu ver, ser aproveitadas e continuamente promovidas.

Relativamente ao Estudo do Meio, apesar da necessidade de uma adaptação inicial das/os docentes, fruto de uma maior relevância atribuída à disciplina, por via do projeto, revelou-se uma mais-valia por ser uma metodologia promotora de autonomia e facilitadora das aprendizagens. De facto, a responsável pela capacitação e *mentoring*, afirma que, se com o método mais tradicional de ensino as crianças seguem, decoram e reproduzem os conteúdos

descritos no manual, com o trabalho por projeto as crianças “(...) *são capazes de expressar o que é que querem saber, o que é que já sabem, o que é que não sabem e querem saber (...) com o apoio do adulto, claro, mas com uma autonomia completamente diferente (...)*”. Neste sentido, e com o auxílio da/o docente, as crianças veem-se confrontadas com questões como “*O que vocês já sabem sobre este tema? O que é que vocês querem saber sobre este tema? Como é que vocês vão conseguir fazer isso?*”, o que estimula a curiosidade pelas temáticas e promove aprendizagens mais divertidas e, acima de tudo, significativas.

Por este motivo, o trabalho por projeto, presente a partir do final do 1.º ano, pode promover alguma insegurança e, por conseguinte, acarretar uma maior dificuldade às/aos docentes, na medida em que, por se desenvolver com base no que as crianças pretendem descobrir sobre determinado tema, torna-se menos objetivo para a/o docente e, por isso, mais incerto. Não obstante, e nas palavras da mentora, “*estamos num bom caminho e temos um longo caminho pela frente*”, considerando por isso que com o tempo e mais apoio no desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, as/os docentes se apropriaram cada vez mais do projeto.

Para as/os encarregadas/os de educação, no Estudo do Meio, as diferenças metodológicas não são tão observáveis apesar de, em alguns casos, terem conseguido perceber a realização de projetos, por via de pesquisas realizadas em casa e do ensino a distância. Questionadas/os sobre as apresentações das mesmas, a maioria das/os encarregadas/os de educação assume terem sido concretizadas (à exceção de duas turmas).

Em relação à formação dos grupos de trabalho, 1 docente refere ter dado alguma atenção à sua constituição, tentando sempre ter em consideração as suas dificuldades e capacidades de cada criança, formando grupos de trabalho mais heterogéneos, mas equilibrados e com elementos capazes de se apoiarem mutuamente. Apesar de representar um acréscimo de trabalho, por terem um maior número de grupos para acompanhar, 2 docentes optaram por formar grupos de apenas 3 crianças por considerarem esta dimensão facilitadora da partilha e da aprendizagem.

Nas turmas de 2.º ano, ano de escolaridade em que os trabalhos de projeto implicam um maior número de pesquisas, estas foram desenvolvidas essencialmente em casa e posteriormente trabalhadas em sala de aula. Apesar do recurso a livros, sempre que possível, certas temáticas exigiam uma pesquisa mais aprofundada e, nesses casos, as crianças podiam apenas utilizar o computador à vez, em sala e com o auxílio da/o docente (a escola tem apenas um computador em sala e um na biblioteca). Neste sentido, 2 docentes admitem a necessidade de aquisição de mais recursos, ou até de a escola ter uma sala de informática, o que permitiria um acompanhamento mais efetivo no trabalho de pesquisa, por parte da/o docente.

No que concerne às temáticas dos projetos, 1 docente revela uma visão crítica em relação aos temas abordados no 2.º período, considerando que se arrastaram muito ao longo do tempo, levando à desmotivação da sua parte. Apesar da interdisciplinaridade conseguida, por via do trabalho desenvolvido em Matemática a partir dos projetos de Estudo do Meio, a entrevistada confessa que sentiu dificuldades em desenvolver os temas durante o tempo suposto. Assim, admite ter sentido necessidade de diversificar e de explorar outras temáticas não contempladas no projeto, como o ensino experimental (realizou 2 ou 3 experiências sobre a flutuação e a solubilidade) e a natureza e ambiente (lançou 2 projetos, um sobre animais e outro sobre a água). A interdisciplinaridade é igualmente referida por mais 3 docentes, afirmando terem conseguido desenvolver atividades em diferentes disciplinas, com base nas mesmas temáticas.

Ao nível do ensino do Português, apesar de não estar contemplado no projeto, as/os docente do 2.º ano afirmam já estar a trabalhar no sentido de aproximar as práticas pedagógicas às metodologias preconizadas pelo projeto, não seguindo a sequência de conteúdos estabelecida pelos manuais, e sentindo-se assim em condições de, no próximo ano letivo, recorrer ao manual unicamente em situações pontuais e para realização de algumas fichas.

Segundo a perceção das/os encarregadas/os de educação, a maioria das/os docentes, apesar dos diferentes perfis e dificuldades, adaptou-se às metodologias preconizadas no projeto, implementando-as da melhor forma possível. Todavia, são verificados 3 casos que merecem ressalva. Um deles diz respeito a uma turma com um percurso, nestes últimos dois anos, um pouco instável. Para além das mudanças contínuas de docentes, este ano letivo foi pautado por alguns constrangimentos, quer ao nível da adaptação da/o docente ao projeto, quer o nível da sua aceitação, por parte das/os encarregadas/os de educação. Num outro *focus group* as/os encarregadas/os de educação presentes confessam que, não obstante o sucesso escolar das crianças da turma, as práticas da/o docente, em alguns aspetos, podem não ter seguido, na totalidade, o preconizado pelo projeto, o que justificam com os anos de experiência da/o docente e com a dificuldade em alterar métodos pedagógicos. Contudo, realçam o trabalho, o esforço e a dedicação por parte da/o docente que, apesar dos seus anos de experiência, conseguiu adaptar-se a um novo método de ensino.

Também numa outra turma, se constatou a utilização dos manuais, inclusive de Matemática, apesar de não estar contemplado no projeto, de forma válida. Segundo uma das mães presentes no *focus group*, “(...) partia-se do princípio que a aprendizagem seria sem livros, apenas com o livro de português e tivemos o auxiliar de matemática (...) chegamos a utilizar o livro algumas vezes, portanto, alguns exercícios dos livros de matemática”.

2.1.1 Assembleias de Turma

Fica claro que, no que diz respeito às assembleias de turma, estas não foram dinamizadas na sua plenitude, em grande medida devido ao período de ensino a distância e, no caso do 1.º ano, ao facto de as crianças ainda não dominarem a escrita. As poucas assembleias levadas a cabo centraram-se essencialmente na discussão e reflexão sobre as suas atitudes e comportamentos das crianças que, segundo algumas/alguns docentes, se revelaram um pouco problemáticas no início do ano letivo. Também a equipa responsável pela capacitação e *mentoring* assume que as Assembleias ainda não estão a correr como desejado, principalmente no 1.º ano. No entanto, relativizam um pouco a questão, compreendendo que as/os docentes já fazem um grande trabalho no que concerne às mudanças de práticas e aos conhecimentos do currículo, sendo por isso compreensível que não tenham tanta disponibilidade para investir nas assembleias. Apesar de não identificarem grandes dificuldades na sua implementação, assumem que para a grande parte das/os docentes possa ser complexo devido ao aumento de autonomia que atribui às/aos alunos e à anulação do papel da/o docente. Assim, assumem que em determinados casos, poderá ser necessário um apoio e capacitação *in loco*.

Nesta linha, e reconhecendo algumas fragilidades na implementação das assembleias de turma, o membro da Direção reitera a importância do projeto na promoção da cidadania e da participação das/os alunas/os no processo de tomada de decisão e do funcionamento da sala de aula e da escola. Por acreditar nos resultados que podem advir destas assembleias, o membro da Direção defende que a sua implementação não pode nem deve ser negligenciada, sendo para

isso necessário definir objetivos e linhas claras de atuação para apoiar as/os docentes neste processo. Segundo a sua perspetiva, *“(...) a democracia não vem por decreto (...) pratica-se e aprende-se (...) e, portanto, esta prática e este treino e esta aprendizagem (...) é um componente que nós não podemos descuidar”*.

2.2.2 Trabalho Autónomo

No que concerne aos momentos de trabalho autónomo, estes implicam, segundo a mentora, que as crianças decidam que atividades pretendem desenvolver, podendo incluir uma ficha, um problema, um desenho, uma pesquisa para um trabalho de projeto, entre outros exemplos. Apesar de a/o docente poder orientar ou aconselhar as crianças, no caso de estas tenderem a desenvolver sempre o mesmo tipo de tarefa, o trabalho autónomo não pressupõe diretrizes ou indicações unilaterais nem momentos de turma a realizar a mesma tarefa, mas individualmente.

Apesar de, na perceção da mentora, as/os docentes compreenderem a génese do trabalho autónomo e a sua importância, fica claro que nenhuma/nenhum canalizou um momento específico para tal, tendo este lugar à medida das necessidades e das atividades desenvolvidas. Nestes momentos podiam ser desenvolvidas diversas competências e conteúdos, a partir de tarefas propostas pelas/os docentes. Para a mentora, esta ausência de momentos de trabalho autónomo justifica-se não só pelo número elevado de alunas/os por turma, mas também porque *“(...) uma criança do 1º e do 2º ano, a não ser que seja muito decidida, não sabe muito bem o que fazer, apesar de estar habituada a ser livres e autónoma na sala”*, levando a que, na maioria das situações, a/o docente acabe por indicar que tipo de atividade pode/deve a criança desenvolver.

A mentora aponta igualmente momentos de maior resistência, por parte de certas/os docentes na adoção desta estratégia pedagógica, fruto do receio de perda de controlo, admitindo por isso a necessidade de trabalhar mais esta questão, não obstante as melhorias notórias.

2.2 Organização do espaço da sala de aula

A responsável pela capacitação e *mentoring* realça a importância da disposição das mesas na sala de aula, no sentido em que a disposição de mesas individuais de frente para o quadro permite apenas ter um dossier e um estojo, impossibilitando a consulta de livros, mapas para pesquisa, a recolha de amostras no terreno e para discussão em grupo, entre outros exemplos de tarefas que são propostas com as metodologias adotadas no projeto. Assim, e tendo como pressuposto a adaptação da disposição das mesas ao serviço das diferentes atividades dinamizadas e da promoção do trabalho colaborativo, deve privilegiar-se uma disposição em “U”, para atividades em grande grupo, o que é mais indicado para o nível 1 e 3 do trabalho de projeto, e em ilhas de trabalho, mais direcionado para o trabalho desenvolvido no nível 2.

Conscientes do impacto da organização do espaço, todas/os as/os docentes adotaram uma disposição das mesas em U ou em grupos de trabalho, consoante as atividades a desenvolver, por considerarem estas disposições facilitadoras da interação aluna/o-aluna/o e docente-aluna/o. Apenas um/a docente confessa ter um pequeno grupo de alunas/os sentados à parte, mais próximas/os da sua mesa, por terem mais dificuldades e necessitarem de um apoio mais direcionado.

Outras/os duas/dois docentes afirmam também contemplar na sala de aula um cantinho com almofadas e mantas, onde as crianças podem relaxar, ler ou fazer jogos. Uma dessas salas contou ainda com um mercado e um estendal de leitura, onde as crianças prendiam, como se de um verdadeiro estendal se tratasse, os textos que iam lendo. Estas estratégias foram pensadas, segundo a/o docente, para que as/os alunas/os vivam a escola e estejam com “*agrado na sala de aula*”.

2.3 Planificação das aulas

As planificações das aulas tiveram como suporte as planificações disponibilizadas pela equipa responsável pela capacitação e *mentoring*. Contudo, o período de ensino à distância obrigou a um reajuste das planificações, nomeadamente das atividades e dos materiais e recursos a aplicar.

Nas turmas de 1.º ano, o tema do projeto de 3.º período foi alterado, passando o foco da escola para a casa. Assim, e tentando manter tanto quanto possível as práticas desenvolvidas em sala de aula, as crianças desenvolveram os seus trabalhos de projeto individualmente com o auxílio das/os encarregadas/os de educação. As turmas que conseguiram apresentar os trabalhos, fizeram-no em aula síncrona, via *Zoom*.

Se no Estudo do Meio, as/os docentes confessam não ter sentido grandes dificuldades em adaptar as planificações, o mesmo já não se verifica nas dinâmicas da Matemática. Por ser uma metodologia mais direcionada para a manipulação de objetos, exploração de diferentes materiais e recursos e exposição de diversas formas de resolução de problemas, as/os docentes viram-se confrontados com a necessidade de procurar recursos digitais que lhes oferecessem estas possibilidades. Como afirma 1 docente “*A nossa forma de trabalhar é partir da descoberta, do desafio, e há coisas que à distância não se conseguem fazer*”. Assim, e dentro do possível, as/os docentes mantiveram algumas dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, através da exposição de problemas através de *Powerpoint*, do recurso a materiais em formato digital (MAB, Tangram, Geoplano), ditados coloridos, fichas, entre outros.

Na opinião da responsável pela capacitação e *mentoring*, no caso das/os docentes de 1º ano, o período de ensino à distância acarretou maiores constrangimentos, em grande medida, devido ao facto de ainda não estarem suficientemente seguros com o projeto. Na mesma linha, também a mentora assume que este período se revelou particularmente exigente não só para as/os docentes de 1.º ano, ainda a adaptarem-se a um novo método, mas também para as crianças e respetivas famílias. Assim, e apesar de na sua perspetiva, as/os docentes terem-se adaptado bem às novas circunstâncias e tentado seguir as metodologias preconizadas pelo projeto, “*(...) alguns fugiram para as fichas, entende-se, porque estavam a distância e não sabiam muito bem como executar as coisas e os pais também exigiam um bocado disso*”.

2.4 O papel da/o docente

Segundo a equipa responsável da capacitação e *mentoring*, o papel da/o docente altera-se drasticamente com as metodologias adotadas por via do projeto, no sentido em que esta/este “*(...) só ajuda a raciocinar, só ajuda a pensar sobre o conhecimento que eles próprios [as/os alunas/os] adquiriram*”. Em concordância com esta premissa, todas/os as/os docentes afirmam

que agora, com menos tempo de exposição, o seu papel deve ser essencialmente de orientação, mediação e facilitação do processo de aprendizagem, observando o desenvolvimento de cada criança, dando-lhe liberdade para definir o seu próprio caminho de aprendizagem, identificando dificuldades e direcionando o seu trabalho sempre que necessário. Como afirma 1 docente, “a ideia não é tanto ensinar, é mais permitir e tentar que eles aprendam”.

Também o membro da Direção partilha da ideia de que as/os docentes, por via das metodologias adotadas no projeto, alteraram as suas práticas, passando agora a moderar e orientar os processos de aquisição de aprendizagens.

2.5 O papel da/o aluna/o

Segundo a responsável pela capacitação e *mentoring*, as metodologias adotadas no projeto impulsionam uma mudança de paradigma no que diz respeito ao processo educativo, que, ao romper com a perspetiva de um método mais transmissivo, centrado no papel da/o docente, transpõe o foco fundamentalmente para as/os alunas/os e para as suas aprendizagens, o que se traduz, não só numa melhoria na aquisição de conhecimentos, mas também na criação de valores e de competências, cada vez mais essenciais e que, segundo a responsável pela capacitação, um ensino tradicional não promove.

Assim, e por ser uma metodologia impulsionadora do papel ativo das crianças, é igualmente unânime entre as/os docentes que o processo de construção da aprendizagem é, agora, mais centrado nas/os alunas/os, partindo dos seus conhecimentos e dúvidas para conduzir as aulas.

38

2.6 Participação das/os alunas/os

Segundo as/os docentes, o trabalho por projeto e a dinamização das práticas da matemática promovem o trabalho colaborativo entre as crianças e a sua participação momentos de exposição de ideias e de discussão, bem como reflexão entre os diferentes elementos da turma. Apesar de algumas crianças poderem ter sentido certas dificuldades na verbalização das suas ideias e, por conseguinte, na apresentação de trabalhos, certas/os docente constataam melhorias significativas a este nível, observando cada vez mais alunas/os a querer participar e intervir.

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 com a comunidade escolar, mas para que o apoio dado às/aos educandas/os seja convergente com as metodologias adotadas em sala de aula. Segundo a mentora, as/os encarregadas/os de educação devem ser envolvidas/os no projeto, de modo que compreendam as metodologias adotadas, para que consigam acompanhar as/os suas/seus educandas/os aquando do envio dos trabalhos de casa, evitando incongruências e desfasamentos que se podem traduzir em situações confusas para a criança.

Todavia, é consensual que existem dificuldades em acompanhar o processo de aprendizagem das crianças em casa, principalmente no que concerne à matemática, devido às diferentes metodologias adotadas, às atividades desenvolvidas e aos conteúdos abordados. A título de exemplo, uma mãe entrevistada refere “(...) *ao final da noite, vou tentar ajudá-la um bocadinho, mas também me sinto muito perdida porque não sei o que é que ela está a fazer, o que está a dar, qual é o método que estão a aplicar para eu poder ajudar*”.

Apesar dos resultados dos questionários aplicados às/aos encarregadas/os de educação, em que a maioria considera compreender a metodologia adotada no projeto (24% concordam totalmente, 15% concorda e concorda em parte, 15% discorda em parte, 12% discorda e 7% discorda totalmente), na opinião da maioria das/os entrevistadas/os, a ausência dos manuais escolares complexifica o acompanhamento das crianças em casa, não havendo um fio condutor do processo de aprendizagem que as/os permita perceber qual das matérias lecionadas em cada momento.

Segundo as/os docentes, o envolvimento das/os encarregadas/os de educação, foi promovido através de reuniões e através do envio da caderneta e dos cadernos para casa, para que as famílias tomassem conhecimento das atividades desenvolvidas e se fossem apropriando das metodologias adotadas. De facto, algumas/alguns encarregadas/os de educação mencionam o apoio prestado por parte da/o docente titular da turma da/o sua/seu educanda/o, essencial para ultrapassar estes constrangimentos. Contudo, sugerem ser-lhes disponibilizado algum tipo de materiais e uma planificação ou grelha que as/os coloque a par dos conteúdos a abordar em cada período, e respetivos os objetivos de aprendizagem. Afirmam beneficiar do envio mais assíduo dos cadernos, o que ajuda a colmatar a ausência dos manuais escolares.

No que concerne aos trabalhos de casa, a mentora reitera a importância do cuidado na sua seleção, evitando exercícios e tarefas que possam espoliar constrangimentos e ambiguidades. Defende igualmente que estes devem ser pontuais e ter um propósito bem definido, para que a criança os entenda e os faça sem se desmotivar. Seguindo esta prática, certas/os docentes optaram por não enviar muitos trabalhos de casa, principalmente tarefas que pudessem gerar algumas incongruências, por sentirem que as/os encarregadas/os de educação não estavam completamente familiarizadas/os com as metodologias adotadas e terem alguma dificuldade em desvincular-se do ensino dito tradicional.

A este respeito, apenas 1 pai confessa que, apesar de ter ficado com a perceção de que o projeto previa um número reduzido de trabalhos de casa, na sua opinião, tal não se verificou. Em discordância, uma outra mãe do mesmo *focus group*, afirma notar grandes resultados na aprendizagem por via da exigência da/o docente, e invariavelmente, dos trabalhos de casa por ela/ele solicitados. Encarregadas/os de educação de outra turma afirmam que, no seu caso, os trabalhos de casa eram enviados dia sim dia não, traduzindo-se em pequenas tarefas simples de realizar. Os trabalhos que exigiam mais tempo foram sempre enviados ao fim de semana, prática que, segundo outras/os encarregadas/os de educação, deveria ser seguida por todas/os as/os docentes por via de uma maior disponibilidade das famílias para apoiar as crianças nesses dias.

O período de ensino a distância traduziu-se num enorme desafio, não só para as/os docentes, como para as famílias e as crianças, ficando estas privadas dos momentos de convívio e partilha com as/os colegas e docentes. Foram definidos horários para aulas via zoom e enviadas às/aos encarregadas/os de educação, todas as semanas, as planificações com os objetivos de aprendizagem, as atividades a desenvolver e as fichas a trabalhar.

É consensual entre as/os encarregadas/os de educação entrevistadas/os que esta organização facilitou em muito este período que tanto esforço exigiu às famílias, quer no que diz respeito ao acompanhamento das aulas virtuais, quer na organização, elaboração e envio dos trabalhos. Todavia, nos questionários, apesar de 20 inquiridas/os afirmarem não ter sentido quaisquer dificuldades nesta fase, 13 encarregadas/os de educação indicam como constrangimento a falta de tempo, 10 referem a falta de conhecimento sobre as metodologias adotadas no projeto e os conteúdos lecionados, 8 mencionam consequências a nível comportamental na/o educanda/o e algumas limitações inerentes ao ensino a distância, 3 admitem alguma iliteracia digital da sua parte, 2 apontam a falta de materiais de apoio e meios digitais, 2 assumem terem sentido falta de apoio por parte da/o docente titular, e apenas 1 encarregada/o de educação afirma encontrar na Língua Portuguesa um obstáculo, por não ser a sua língua materna.

Todavia, e questionadas/os sobre o tipo de apoio que lhes poderia ter sido prestado pela escola para ultrapassarem estes constrangimentos, a maioria admite não conseguir apontar medidas em concreto, principalmente devido à excecionalidade da situação. Todavia, 12 encarregadas/os de educação afirmam que teriam beneficiado de um maior acompanhamento e de mais informação sobre os objetivos e metas curriculares a alcançar, 4 referem que necessitavam de mais recursos e materiais de apoio, 2 consideram que a carga de trabalhos de casa deveria ter sido substituída por mais momentos de aula *online*, 1 sugere menos alunas/os por aula *online*, dividindo a turma em pequenos grupos, e 1 afirma ter sentido necessidade de reformulação nas planificações de algumas atividades.

Apesar das/os docentes tentarem, tanto quanto possível, e com recurso a certas adaptações, manter a premissa pedagógica do projeto e das metodologias adotadas, é detetada, por via do discurso das/os encarregadas/os de educação, a exceção em apenas 2 turmas.

Uma/um das/os presentes no *focus group* afirma que *“a telescola era a base das aulas dos nossos filhos e depois a professora fazia o complemento (...) mas a base era sempre a aula anterior que as crianças tinham tido, portanto, na telescola, não tinha em conta o projeto, a aula era dada segundo o ensino normal (...)”*. Também um/uma outra/o encarregada/o de educação de outra turma refere que, apesar do desenvolvimento de alguns projetos, os mesmos não foram apresentados, admitindo por isso que o projeto pode não ter sido completamente seguido. Não obstante, compreende que, por via das dificuldades inerente ao período de ensino a distância, a/o docente sentiu necessidade de canalizar o tempo para trabalhar outros conteúdos, acreditando por isso que, no próximo ano letivo, possam surgir algumas melhorias neste aspeto.

Certas/os docentes expressaram alguma dificuldade na gestão do processo de ensino a distância e do consequente processo de avaliação, uma vez que algumas/alguns encarregadas/os de educação acabavam por auxiliar na resolução das atividades e problemas, seguindo o método considerado tradicional. Apesar destas dificuldades, a maioria das/os encarregadas/os de educação assume que os constrangimentos foram ultrapassados e que as aprendizagens não foram comprometidas (à exceção de uma turma, cuja situação com a docente é um pouco delicada). Assim, é consensual que o esforço e dedicação por parte das/os docentes neste período e a articulação com as famílias se revelaram essenciais para que, dentro do possível, o processo de aprendizagem das crianças não fosse prejudicado. Segundo uma mãe *“foram um caso de sucesso, acho que eles aprenderam mesmo com o confinamento”*.

Também na opinião das/os docentes, e apesar de todas as dificuldades deste período, o mesmo favoreceu o envolvimento das/os encarregadas/os de educação no projeto e, por conseguinte, a sua confiança e compreensão face ao mesmo, garantido, em grande medida, pelo envio da planificação semanal juntamente com os recursos e materiais necessários ao trabalho a ser desenvolvido.

2.8 Processo de avaliação pedagógica

No que concerne ao processo de avaliação das aprendizagens, e para além das diretrizes do Agrupamento (fichas trimestrais de caráter sumativo), a maioria das/os docentes aplica outros processos de recolha de informação como observação, participação oral, desafios, trabalhos de projeto ou pesquisas, por exemplo. Esta informação é usada, sobretudo, para verificar a evolução das crianças ao longo do ano letivo, em detrimento do seu uso com a finalidade de atribuir uma classificação. A avaliação formativa e a distribuição de *feedback* diário são consideradas essenciais no processo de avaliação; em alguns casos, o *feedback* é constituído por um sistema simbólico de “*caras felizes*” nos trabalhos.

Segundo a equipa responsável pela capacitação e *mentoring*, por via do projeto e das metodologias adotadas, as/os docentes conseguem diversificar os processos de recolha de informação, nomeadamente a partir do preenchimento de grelhas de observação e acompanhamento da evolução das crianças, nos trabalhos de projeto, bem como as fichas de avaliação sumativa em cada período, uma de Estudo do Meio e duas de Matemática e Português. Todavia, a mentora assume uma tendência a utilizar as fichas para avaliação sumativa dos temas, em detrimento dos trabalhos de projeto, por se sentirem mais seguros na aplicação desse processo de recolha de informação.

41

Relativamente à perceção das/os encarregadas/os de educação sobre o processo de avaliação pedagógica das/os alunas/os, sendo, aparentemente, variável de turma para turma, estas/estes não parecem ter completa compreensão de como este processo decorre. Assim, se num *focus group* é mencionada uma avaliação ao nível do Estudo do Meio a partir dos trabalhos de projeto, e ao nível da Matemática e Português com base no resultado de fichas sumativas, num outro *focus group*, as/os presentes assumem que a classificação do primeiro período se baseou no resultado de uma ficha de avaliação, não tendo nos restantes períodos perceção do processo devido à fase de ensino a distância.

Em outros 3 *focus group* é assumida a perceção de que as classificações têm por base processos de recolha de informação diversificados, e não apenas os resultados obtidos nas fichas de avaliação sumativa (realizadas só no 1.º período devido ao período de ensino a distância). Segundo um dos pais, no processo de avaliação do projeto “(...) tudo conta, evidentemente que a aprendizagem e a questão de saber o que o aluno sabe, continua a ter um peso maior, evidentemente, mas todo o processo é avaliado (...) crianças diferentes utilizam métodos diferentes para chegarem ao mesmo resultado (...) e cada uma é avaliada segundo este caminho que faz, evidentemente pelos resultados também, mas o caminho, o processo, a forma como cada um tem para chegar ali”.

Um outro conjunto de encarregadas/os de educação, apesar de ter acesso, no final de cada período, às observações da/o docente referentes à/ao sua/seu educanda/o e respetiva classificação, assume não ter conhecimento dos processos de recolha de informação que

suportam a avaliação. Em dois *focus group* é levantada a questão das avaliações a nível nacional, nomeadamente se as crianças conseguiriam corresponder a um modelo de avaliação transversal e mais enquadrado, na sua perspetiva, no ensino dito tradicional. Neste sentido, assumem que as provas de aferição do 2.º ano teriam sido um bom indicador de medida.

No que concerne aos critérios de avaliação, várias/os docentes referem alguma incoerência e conflito entre o que foi definido pelo Agrupamento, espelhado numa grelha a preencher pelas/os docentes, e os propósitos e metodologias do projeto, o que dificulta o processo de avaliação das aprendizagens das/os alunas/os. Por conseguinte, são igualmente mencionadas algumas dificuldades na obtenção de evidências que sustentem a avaliação de certos domínios. Nesta linha, e questionado sobre a coerência entre os pressupostos do projeto e os critérios de avaliação adotados pelo Agrupamento, o membro da Direção assume ser uma questão difícil que requer uma análise mais cuidada.

Assim, é defendida pelas/os docentes, com o apoio do membro da Direção, a construção de um documento objetivo e facilitador das práticas avaliativas, com critérios de avaliação bem definidos e que possibilitem o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, uma das premissas mais importantes do projeto. Este trabalho já está a ser iniciado, com o apoio do Professor Doutor Domingos Fernandes, professor e investigador do ISCTE-Instituto Universitário.

2.9 Resultados da aprendizagem

2.9.1 Perceções das/os envolvidas/os

42

Uma das grande mais valias apontadas ao projeto, por parte das/os docentes, é o facto de este permitir a exploração de vários caminhos, dando tempo e hipótese às crianças de escolherem o que melhor se adapta às suas necessidades de aprendizagem, promovendo assim o respeito pelo ritmo de cada uma. Um outro aspeto identificado como positivo, é o tempo que as/os alunas/os têm para desenvolver cada atividade, permitindo explorar melhor as temáticas, esclarecer dúvidas e consolidar cada conteúdo.

A maioria das/os docentes considera ser esta uma metodologia facilitadora das aprendizagens, permitindo desenvolver competências no domínio da estruturação do pensamento, da verbalização de ideias, da capacidade de interpretação, da participação no coletivo e do trabalho em grupo. Apenas 1 docente, questionada/o sobre o impacto do projeto na aquisição de aprendizagens, confessa não conseguir responder com exatidão devido à rotura com as aulas presenciais.

Para o membro da Direção, um dos aspetos primordiais do projeto é o facto de permitir desenvolver *“uma abordagem pedagógica com os alunos que está muito mais alinhada com aquilo que são as necessidades da educação para o século XXI”*, acreditando que, com este modelo pedagógico, se consegue *“(…) preparar melhores cidadãos, melhores profissionais, melhores alunos.”* Assim, identifica a *“(…) responsabilização, autonomia e iniciativa”* como as principais competências desenvolvidas pelas/os alunas/os envolvidas/os no projeto, fruto de uma metodologia mais realista e interventiva, baseada no desenvolvimento do trabalho colaborativo e do trabalho por projeto, promovendo aprendizagens mais significativas e autorreguladas pelas/os alunas/os.

A generalidade das/os encarregadas/os de educação auscultadas/os por via dos *focus group* revela-se satisfeita/o com os resultados das crianças. Já no que se refere aos dados obtidos por via dos questionários, as opiniões estão mais divididas com uma ligeira tendência para o consenso no que se refere ao facto de as crianças aprenderem mais e melhor (23% concordam, 20% concordam totalmente, 16% discordam, 15% concordam em parte, 10% discordam em parte ou não sabem e 6% discordam totalmente) e com mais facilidade (20% concordam totalmente ou concordam em parte, 16% não sabem, 15% concordam e discordam, 8% discordam em parte e 6% discordam totalmente).

Não obstante, as/os encarregadas/os de educação entrevistadas/os consideram que as metodologias adotadas no projeto, por partirem das experiências das crianças, promovem a sua autonomia, criatividade, motivação, interesse e capacidade de expressão, tornando as aprendizagens mais significativas. Nas palavras de algumas mães e pais:

- “(...) acho que foi muito positivo, fiquei muito satisfeita, acho que eles aprendem a brincar (...)”;
- “(...) mesmo sendo um projeto diferente conseguem aprender tanto ou mais que os outros (...)”;
- “(...) para o J. parece que é tudo natural para ele, o aprender (...)”;
- “(...) o projeto cria autonomia, isto é, a criança é muito avaliada pelo seu esforço e por aquilo que consegue fazer sozinha (...) do que propriamente na obtenção dos resultados (...)”.

Os dados obtidos nos questionários aplicados às/aos encarregadas/os de educação espelham igualmente esta perceção. Assim, em relação aos contributos do projeto para que as crianças sejam mais autónomas, responsáveis, criativas e críticas, as opiniões evidenciam algum reconhecimento. O mesmo acontece com o facto de o projeto potenciar a aquisição de mais conhecimentos, com 26% das/os inquiridas/os a concordar, 16% a concordar totalmente, 13% a discordar e discordar em parte e 12% a concordar em parte (estando a restante percentagem distribuída por “não sabe” ou “discordo totalmente”).

Ao nível da Matemática, é visível não só o desenvolvimento do cálculo mental e da resolução de problemas, como a crescente motivação e interesse, por parte das crianças, para esta disciplina. Nesta linha, também é da convicção do membro da Direção que as dinâmicas da matemática adotadas no projeto, por promoverem o cálculo mental, as contagens e a resolução e criação de problemas, munem as/os alunas/os de competências fulcrais para a sua vida futura, quer a nível pessoal, quer profissional.

Apenas num *focus group* de encarregadas/os de educação são postas em dúvida causa questionadas as competências adquiridas pelas/os alunas/os, ao nível da matemática, principalmente na elasticidade do raciocínio e do cálculo mental, não havendo a certeza de que as crianças adquiriram os conhecimentos supostos e necessários. Neste sentido, as famílias preocupam-se com a passagem para o 5.º ano, não tendo a certeza de que as crianças estejam preparadas para o 2.º ciclo. O mesmo grupo de encarregadas/os de educação afirma que ao assistirem ao *Estudo em Casa* as/os suas/seus educandas/os se desmotivavam com os conteúdos de 2.º ano, centrando-se muito mais nos de 3.º ano. Segundo as palavras de uma mãe, e em concordância com os restantes, “(...) o meu filho via o 3º ano e anda no 2º, porque o 2º ano, para a idade dele e para o ano dele, aquilo já tinha sido dado há muito tempo, então ele via as aulas do 3º ano”. Nesta linha, um outro pai refere que a sua educanda, quando assistia ao *Estudo em*

Casa, desmotivava-se um pouco por serem abordados conteúdos por ela já consolidados há bastante tempo. Nas suas palavras, “(...) queixava-se muito que os conteúdos eram um bocadinho mais para o 1º ano do que propriamente para o 2º ano, ela queixava-se muito disso, ou seja, ela via e só estava à espera da hora com a professora (...), porque aquilo não se encaixava (...)”. Estas declarações traduzem-se num indicador de sucesso pouco congruente com as inquietações das/os encarregadas/os de educação relativamente ao sucesso escolar ao nível da matemática.

No que concerne à autonomia, apesar de ainda necessitarem de ajuda, certos alunos de 2.º ano já detêm os mecanismos necessários para desenvolver as metodologias adotadas, nomeadamente no que diz respeito às pesquisas, não só no Estudo do Meio, disciplina em que identificam com maior clareza o trabalho por projeto, como nas restantes. Neste sentido, 1 docente afirma que muitas/os das/os suas/seus alunas/os já vão conseguindo autorregular as suas aprendizagens, tendo perceção do que já sabem, do que são capazes de fazer e do que precisam de alcançar.

A este respeito, a responsável pela capacitação e *mentoring* refere que a aquisição de *soft skills* que fazem parte do perfil da/o aluna/o, como a autonomia, a criatividade, a capacidade de planificação e do trabalho em grupo, confirmou-se no período de ensino a distância, em que as/os alunas/os, principalmente as/os de 2º ano, *“(...) foram capazes de continuar a trabalhar em projeto e de continuarem a fazer as suas aprendizagem, enquanto (...) que de facto na sua generalidade da escola pública isso foi francamente hipotecado (...)”.*

O período de ensino à distância também se revelou uma oportunidade para as/os encarregadas/os de educação validarem as competências adquiridas pelas/os suas/seus educandas/os. Segundo uma mãe, nesse período, a sua filha *“já sabia ler praticamente e escrever e já sabia contar até 100 e já sabia montes de curiosidades engraçadas que eu não fazia ideia de que eles pudessem aprender na escola e brincadeiras e jogos que ela própria chegava a casa e me ensinava.”*

Por respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança e promover o trabalho colaborativo e a autonomia, o resultado revela-se positivo, mesmo no caso de alunas/os com maiores dificuldades que, segundo 1 docente *“também (...) têm uma evolução diferente”.* Também o membro da Direção acredita que o projeto está a conseguir dar resposta às/aos alunas/os com maiores dificuldades, em grande medida, fruto do trabalho colaborativo que este promove. Segundo este

“(...) os alunos mais atrasados às vezes percebem melhor e chegam mais rapidamente àquilo que se quer quando são auxiliados pelos colegas, os colegas mais avançados têm muitas vezes mais facilidade em chegar às dificuldades dos seus colegas mais atrasados do que propriamente, às vezes, o professor que por muita experiência que tenha, tem às vezes, muita dificuldade (...) para perceber.”

Não obstante, 1 docente manifesta algumas reservas no que diz respeito ao progresso de alunas/os com maiores dificuldades, na medida em que, na sua perspetiva, as atividades desenvolvidas foram pautadas por um cariz mais informal, fazendo com que as crianças as encarassem como momentos de brincadeira e não de aprendizagem, podendo espolpear a construção e aquisição de conceitos errados. Segundo outro docente, o período de ensino à distância promoveu o desenvolvimento da autonomia das crianças com mais capacidades, mas, em contrapartida, traduziu-se em alguns constrangimentos para as crianças com maiores dificuldades, fruto de um défice de acompanhamento inerente a este tipo de ensino. Se por um

lado, algumas famílias, pela sua desorganização, não facilitaram o trabalho desenvolvido, a ausência de trabalho a pares, definido em sala para que as crianças mais capazes apoiem as que revelam mais dificuldades, também complexificou o processo de aprendizagem a distância.

Em dois *focus group*, é revelado o interesse em que o projeto se prolongue até ao 3.º ciclo de ensino. Nas palavras de um pai aí presente: “(...) terei uma pena enorme se não conseguirmos passar o projeto “Ensinar é Voar” para o 2º ciclo e por aí fora”; “(...) quem me dera a mim que o “Ensinar é Voar” tivesse sido aplicado há seis anos atrás”.

2.9.2 Resultados Escolares internos do Agrupamento

Os resultados escolares reforçam também as perceções positivas face às aprendizagens das/os alunas/os. Analisados os resultados do 3.º período do ano letivo 2019/2020, existem de forma consistente mais alunas/os em turmas em EEV com melhores notas (Bom e Muito Bom) enquanto nas turmas fora do projeto, os resultados são mais distribuídos entre "Suficiente" e "Bom". Esta tendência, coloca em evidência um padrão dominante de sucesso entre as/os alunas/os, promovido pela metodologia adotada.

Analisando os 944 resultados das/os alunas/os, verifica-se que a moda entre as/os alunas/os que integram o projeto é de 4, enquanto a moda das/os alunas/os fora do projeto é de 3. Mais se evidencia que dos 483 resultados das/os alunas/os integradas/os no projeto, 392 são 4 e 5, enquanto apenas 270 alunas/os fora do projeto se encontram neste intervalo de notas (mais 122).

A média dos resultados é sempre superior em turmas EEV, independentemente da disciplina, embora não seja ainda evidente a diferenciação positiva de 10% em todas elas. Contudo, a análise da média não permite perceber a totalidade das melhorias de resultados decorrentes do projeto, uma vez que a escala, por ser muito reduzida e não ser uma variável de intervalos (ordinal), valoriza os 3 (Suficiente) e 4 (Bom), esbatendo assim as diferenças e não permitindo uma análise clara dos resultados.

Ao analisar-se os resultados das principais áreas, verifica-se que a Estudo do Meio, a média dos resultados das turmas integradas no EEV é superior em mais de 10% do que a média dos resultados sem EEV (um aumento de 10% corresponde a 0,39 e verifica-se um aumento de 0,45). Contudo, importa, mais uma vez, destacar que este indicador não permite perceber com a clareza necessária, as melhorias de resultados decorrentes do projeto, uma vez que a escala, por ser muito reduzida e não ser uma variável de intervalos (é uma variável ordinal, portanto os intervalos não têm o mesmo significado), valoriza os 3 (Suficiente) e 4 (Bom), esbatendo assim as diferenças e não permitindo uma análise clara dos resultados. Neste sentido, embora se preveja consolidar estes resultados, ao longo do presente ano letivo, recomenda-se uma leitura complementar em torno da moda e do desvio padrão.

Analisando a moda dos resultados das/os alunas/os integradas/os no projeto percebe-se que é 2 valores acima das/os que não estão. Ou seja, a nota predominante em turmas em projeto é de "Muito Bom" e em turmas sem projeto é "Suficiente", isto é, existe uma distribuição de melhores resultados entre as/os alunas/os integrados no projeto.

Relativamente ao desvio padrão, verifica-se uma menor dispersão de resultados nas turmas em projeto, face às turmas sem projeto, ou seja, existem notas mais próximas nas turmas

EEV, não existindo tantos extremos, neste caso alunas/os com nota Suficiente (uma vez que pela moda também é verificada esta tendência).

Sublinha-se que a evolução particularmente positiva e mais destacada dos resultados nesta área curricular, entre o universo das/os alunas/os que estão a aprender com base na metodologia de projeto, não é alheia ao facto de se assumir como atividade nuclear o estudo do meio (Físico e Social), e como atividades decorrentes do português e a matemática. Ainda que os saberes se articulem sempre, o tempo de ensino e aprendizagem neste modelo contempla tempos específicos para estas áreas, que importa respeitar.

A média dos resultados a português das turmas integradas no EEV é de 3,8, enquanto que a média dos resultados a português das turmas sem EEV é de 3,62. Assim, para que existisse uma subida de 10%, a média das/os alunas/os integradas/os em projeto teria de alcançar os 3,98 valores. Este valor ainda não foi alcançado, mas encontra-se muito próximo, faltando apenas 0,18.

Contudo, e por este indicador não permitir perceber as melhorias de resultados decorrentes do projeto, recomenda-se uma leitura complementar em torno da moda e do desvio padrão. Neste sentido, e analisando a moda dos resultados das/os alunas/os integradas/os no projeto, percebe-se que é 1 valor acima das/os que não estão. Ou seja, a nota predominante em turmas em projeto é de "Bom" e em turmas não integradas no projeto é "Suficiente". Isto é, existe uma distribuição de melhores resultados entre as/os alunas/os integradas/os no projeto, o que coloca em evidência a sua dimensão inclusiva de dar ao maior número de alunas/os a oportunidade de aprender melhor.

Relativamente ao desvio padrão, verifica-se uma menor dispersão de resultados nas turmas em projeto, face às turmas que não estão integradas no projeto, ou seja, existem notas mais próximas nas turmas EEV, não existindo tantos extremos, neste caso alunas/os com nota Insuficiente (uma vez que pela moda também é verificada esta tendência).

No que concerne à matemática, a média dos resultados das turmas integradas no EEV é de 3,91, enquanto a média dos resultados a matemática das turmas sem EEV é de 3,77. Assim, para que existisse uma subida de 10%, a média das/os alunas/os integradas/os em projeto teria de alcançar os 4,15 valores. Este valor ainda não foi alcançado, mas encontra-se muito próximo, faltando apenas 0,24.

Contudo, e por este indicador não permitir perceber as melhorias de resultados decorrentes do projeto, recomenda-se uma leitura complementar em torno da moda e do desvio padrão. Assim, analisando a moda dos resultados das/os alunas/os integradas/os no projeto percebe-se que é a mesma das/os que não estão. Contudo, a distribuição das frequências é enviesada positivamente nas/os alunas/os que frequentam projeto e negativamente no caso das/os alunas/os fora do projeto. Assim, verifica-se uma maior atribuição da nota "Muito Bom" e uma menor atribuição da nota "Suficiente" a alunas/os de turmas EEV.

Relativamente ao desvio padrão, verifica-se uma menor dispersão de resultados nas turmas em projeto, face às turmas não integradas no projeto, ou seja, existem notas mais próximas nas turmas EEV, não existindo tantos extremos. Mais uma vez, estamos em presença de evidências que sustentam o impacto que esta pedagogia exerce ao proporcionar uma maior igualdade de oportunidades a todas/os as/os alunas/os na aprendizagem feita em ambiente escolar.

Também nas restantes áreas, os resultados são igualmente positivos. No que diz respeito à Oferta Complementar, a média dos resultados das turmas integradas no EEV é superior em mais de 10% do que a média dos resultados sem EEV (um aumento de 10% corresponde a 0,38 e verifica-se um aumento de 0,83).

Analisando a moda dos resultados das/os alunas/os integradas/os no projeto percebe-se que é 1 valor acima das/os que não estão. Ou seja, a nota predominante em turmas em projeto é de "Muito Bom" e em turmas sem projeto é "Bom". Isto é, existe uma distribuição de melhores resultados entre as/os alunas/os integrados no projeto.

Também no que diz respeito à nota "Suficiente", esta é atribuída, nas turmas sem projeto, a 23 alunas/os, enquanto nas turmas com projeto, apenas a 5. Por sua vez, a nota "Muito Bom" é atribuída a 46 alunas/os em projeto e apenas a 7 alunas/os sem projeto.

Relativamente ao desvio padrão, verifica-se uma menor dispersão de resultados nas turmas em projeto, face às turmas sem projeto, ou seja, existem notas mais próximas nas turmas EEV, não existindo tantos extremos, neste caso alunas/os com nota Suficiente (uma vez que pela moda também é verificada esta tendência).

No que concerne ao Apoio ao Estudo, a média dos resultados das turmas integradas no EEV é de 3,97, enquanto a média dos resultados a Apoio ao Estudo das turmas sem EEV é de 3,82. Assim, para que existisse uma subida de 10%, a média das/os alunas/os integrados em projeto teria de alcançar os 4,2 valores. Este valor ainda não foi alcançado, mas encontra-se muito próximo, faltando apenas 0,23.

Analisando a moda dos resultados das/os alunas/os integradas/os no projeto percebe-se que é 1 valor acima das/os que não estão. Ou seja, a nota predominante em turmas em projeto é de "Bom" e em turmas sem projeto é "Suficiente". Isto é, existe uma distribuição de melhores resultados entre as/os alunas/os integrados no projeto.

Relativamente ao desvio padrão, verifica-se uma menor dispersão de resultados nas turmas em projeto, face às turmas sem projeto, ou seja, existem notas mais próximas nas turmas EEV, não existindo tantos extremos, neste caso alunas/os com nota Suficiente (uma vez que pela moda também é verificada esta tendência).

Relativamente à média dos resultados a Educação Física das turmas integradas no EEV esta é de 4,2, enquanto a média dos resultados a Educação Física das turmas sem EEV é de 3,86. Assim, para que existisse uma subida de 10%, a média das/os alunas/os integradas/os em projeto teria de alcançar os 4,25 valores. Este valor ainda não foi alcançado, mas encontra-se muito próximo, faltando apenas 0,05.

Analisando a moda dos resultados das/os alunas/os integradas/os no projeto percebe-se que é a mesma das/os que não estão. Contudo, a distribuição das frequências é enviesada positivamente nas/os alunas/os que frequentam projeto e negativamente no caso das/os alunas/os fora do projeto. Assim, verifica-se uma maior atribuição da nota "Muito Bom" e uma menor atribuição da nota "Suficiente" a alunas/os de turmas EEV.

Relativamente ao desvio padrão, verifica-se uma menor dispersão de resultados nas turmas em projeto, face às turmas sem projeto, ou seja, existem notas mais próximas nas turmas EEV, não existindo tantos extremos, neste caso alunas/os com nota Suficiente (uma vez que pela moda também é verificada esta tendência).

Por fim, a média dos resultados a Educação Artística das turmas integradas no EEV é superior em mais de 10% do que a média dos resultados sem EEV (um aumento de 10% corresponde a 0,37 e verifica-se um aumento de 0,42).

Analisando a moda dos resultados das/os alunas/os integradas/os no projeto percebe-se que é 1 valor acima das/os que não estão. Ou seja, a nota predominante em turmas em projeto é de "Bom" e em turmas sem projeto é "Suficiente". Verifica-se igualmente uma menor atribuição da nota "Suficiente" a alunas/os em projeto, comparativamente a turmas sem projeto. Isto é, existe uma distribuição de melhores resultados entre as/os alunas/os integrados no projeto.

Relativamente ao desvio padrão, verifica-se uma menor dispersão de resultados nas turmas em projeto, face às turmas sem projeto, ou seja, existem notas mais próximas nas turmas EEV, não existindo tantos extremos, neste caso alunas/os com nota Suficiente (uma vez que pela moda também é verificada esta tendência).

Globalmente, e se considerarmos apenas as 3 disciplinas principais (estudo do meio, português e matemática), identificámos 7 alunas/os que, no ano letivo de 2019/2020, apresentaram melhoria de nota a pelo menos uma das disciplinas, em comparação ao ano letivo anterior, 7 das/os quais melhoraram a matemática ou estudo do meio.

3. Trabalho colaborativo

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

Segundo a mentora, apesar de no início do processo de *mentoring* identificar algum individualismo nas/os docentes, o trabalho colaborativo foi ganhando espaço nas suas práticas. Estas práticas de colaboração e cooperação foram bastante impulsionadas pelo período de ensino a distância e pelos constrangimentos que daí advieram. Este período, particularmente exigente para a comunidade educativa em geral, promoveu 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. Mesmo as/os docentes mais isoladas/os, pela localização menos central da sua escola e por serem as únicas/os envolvidas no projeto, reiteram a importância do trabalho colaborativo que foi desenvolvido ao longo da implementação do projeto. Apenas 1 docente afirma que a carga de trabalho intensa e a predisposição de algumas/alguns colegas podem ter condicionado um pouco o trabalho colaborativo, que a seu ver poderia ter sido mais regular.

Na opinião do membro da Direção, apesar das sessões de *mentoring* promoverem a partilha, as docentes de 2.º trabalharam de modo mais colaborativo, comparativamente às/aos docentes de 1.º ano. Todavia, e com o desenrolar do ano letivo, assume que esta diferença pode ter-se dissipado, acreditando por isso que *"(...) foram lançadas as condições para que no próximo ano haja ainda mais trabalho colaborativo"*. É igualmente evidente, pelos depoimentos das/os docentes entrevistadas/os, que o trabalho colaborativo ocorreu essencialmente entre docentes do mesmo ano de escolaridade, não existindo, por isso, grande envolvimento entre colegas de 1.º e 2.º ano, com a exceção da partilha, no início do ano, dos materiais construídos pelas docentes de 2.º ano no ano letivo anterior.

A mentora partilha da mesma visão, afirmando que, e apesar das/os docentes de 1.º ano poderem beneficiar com a experiência das de 2.º, essa partilha e entreajuda não foi muito

significativa, não se criando assim uma interligação entre as/os docentes dos dois níveis de ensino. Neste sentido, 1 docente defende a necessidade de a Direção delinear estratégias de promoção de trabalho colaborativo, de modo a desenvolver um maior sentido de pertença entre docentes, como a criação de um Conselho de Docentes, por exemplo.

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

Fica igualmente claro que a partilha entre docentes envolvidas/os e as/os restantes do agrupamento não aconteceu como desejável, à exceção de um/a docente que partilhou alguns materiais e recursos com a Coordenadora para que, posteriormente, e se assim o entendesse, pudesse partilhar com o departamento do 1.º ciclo. Outra/o docente refere, inclusive, alguma disparidade no apoio por parte do Conselho de Docentes, por falta de tempo e por não ser um projeto transversal a todas as turmas. O membro da Direção acredita que esta ausência de interação se deve, em grande medida, à configuração da rede escolar do Agrupamento.

4. Perceções acerca do desenvolvimento do projeto no AEOH

4.1 Dinâmica escolar

O membro da Direção afirma que o facto de o Agrupamento contar com onze estabelecimentos do 1ºCEB, que podem ter desde apenas sete alunas/os ou até perto de 300, promove uma heterogeneidade acentuada e, por conseguinte, uma compartimentação da informação e da delegação de tarefas e responsabilidades inerentes. Apesar das grandes decisões do projeto serem discutidas em Conselho Pedagógico, o membro da Direção não está certo de que estas sigam o seu percurso normal de disseminação pelos canais de informação, através dos vários grupos disciplinares e aos vários grupos de docentes.

Este facto, aliado a um *“(...) grau de confiança que também existe, tanto a nível pessoal como a nível de profissionalismo, da capacidade profissional de cada um (...)”*, por parte da Direção do Agrupamento, faz com que não se verifique ainda *“(...) um envolvimento a 100% naquilo que é o Ensinar é Voar”* por parte do Agrupamento. Assim, afirma que *“(...) todo o Agrupamento tem noção do Ensinar é Voar, já ouviu falar e sabe que está a decorrer (...) mas não garante que (...) todos tenham uma noção clara do que é que está a ser feito”*. Não obstante, afirma ser vontade da Direção que o projeto *“(...) fique enraizado nas práticas do Agrupamento (...)”*, o que segundo a responsável pela capacitação e *mentoring* é idealmente possível, se terminado o 1.º ciclo de estudos.

Para tal, e segundo o membro da Direção, torna-se imperativo encontrar soluções internas que *“(...) permitam agregar as várias vontades, os vários atores, professores envolvidos neste processo e fazer uma formação depois interna (...)”*. O facto de o Agrupamento de Oliveira do Hospital estar envolvido no projeto MAIA, na sua perspetiva, pode ajudar a validar, em certa medida, alguns pressupostos do projeto, e, por conseguinte, ajudar, a curto prazo, a sensibilizar e a envolver a restante comunidade escolar.

Assim, e numa lógica de continuidade e progresso, e no que se refere ao futuro modelo de gestão do projeto, o membro da Direção acredita que canalizando os contributos das/os docentes que têm revelando uma maior convicção nas metodologias e uma maior capacidade de liderança, a solução possa passar pela criação de uma Coordenação e atribuição de mentores,

pelo menos até todas/os as/os docentes terem passado pelo projeto, algo que prevê acontecer entre dois a três anos. Admitindo que a figura da/o mentora/mentor será sempre necessária, pela questão da contratação de novos docentes, acredita que ao longo do tempo esta será cada vez menos necessária, podendo inclusive fundir-se na pessoa responsável pela Coordenação.

Não obstante esta vontade expressa pela Direção de conotar o modelo pedagógico VOAR ao Agrupamento de Oliveira do Hospital, o membro da Direção alerta para o facto de enquanto a rede escolar mantiver as características atuais se tornar complexa a implementação do projeto em todas as escolas do 1.ºCEB do Agrupamento. A título de exemplo, refere escolas com turmas de apenas quatro alunas/os em que não seria exequível a criação de grupos de trabalho para desenvolver a metodologia de projeto ou a manipulação de materiais nas didáticas da Matemática. Assim, e apesar de ser objetivo do Agrupamento ter o projeto como uma marca da sua metodologia, não arrisca, para já, a utilização da expressão “100% dos alunos”, mas sim “uma larga maioria” envolvida no projeto.

4.2 Motivação das/os docentes

São consensuais os sentimentos de apreensão e insegurança vividos na fase inicial do projeto, pelas/os docentes, quer pela adaptação a novas práticas e metodologias de ensino, quer pela adaptação a uma nova escola ou até pela ausência de manuais. Segundo 1 docente *“quando nós conhecemos, sabemos exatamente aproveitar, canalizar ou até mesmo investigar e por vezes o desconhecimento, do que vinha a seguir, provoca insegurança e não nos dá tanta elasticidade”*. Para além destas dificuldades, a mentora percebe uma outra, relacionada com conseguir dar tempo às crianças para fazerem o seu próprio percurso de aprendizagem, principalmente às crianças com maiores dificuldades. Segundo a entrevistada, estas crianças *“(...) conseguem, mas demoram mais, a maior parte dos professores não tem paciência para esperar ou acha que não é a esperar que vai funcionar (...)”*, optando assim por mudar de método ou de atividade, na procura de resultados mais imediatos, o que acaba por comprometer as premissas do projeto, em determinados momentos.

Todavia, ao longo da implementação do projeto, a mentora conseguiu ir percecionando a dissipação de algumas inseguranças e dificuldades sentidas, naturalmente vinculadas a qualquer processo de mudança, vendo já a metodologia reconhecida, por parte das/os docentes, *“(...) porque as crianças (...) quando aprendem “sozinhas”, elas realmente interiorizam o conteúdo, o conceito e percebem porque é que estão a fazer assim (...)”*. Assim, o receio do desconhecido e da mudança, apesar de ter sido transversal a praticamente todas/os as/os docentes, foi-se desvanecendo ao longo do tempo, sendo o balanço final, para todas/os as/os entrevistadas/os, positivo. Em concordância, e não obstante todas as dificuldades e receios, a própria mentora levanta apenas dúvidas relativamente à motivação de um docente, acreditando por isso que as/os restantes alteraram verdadeiramente as suas práticas e que pretende continuar a adotar as metodologias preconizadas pelo projeto, mesmo quando este terminar.

O membro da Direção reconhece igualmente que, se por um lado encontra no projeto profissionais que *“(...) se envolveram de uma tal forma que acreditam e percebem que este é o caminho e que já não serão capazes de voltar atrás”*, por outro, admite que certas/os poderão estar mais por imposição do que por convicção e que outras/os ainda, apesar de acreditarem na metodologia, sentiram algumas reservas. Nesta linha, o entrevistado confessa já ser expectável que algumas/alguns docentes sentissem maiores dificuldade de adaptação a um novo método

pedagógico e, conseqüentemente, de desvinculação das suas práticas. Sente, por isso, que transmitir a mensagem de que as necessidades da sociedade atual são diferentes e, por conseguinte, os objetivos e métodos de ensino devem ser adaptados às novas exigências, nem sempre se revela um processo linear.

Também a responsável pela capacitação e *mentoring* admite existir um conjunto de docentes entusiasmados e envolvidos no projeto, e outro em que a apropriação e reconhecimento de valor na metodologia se revelou mais demorado. Nesta linha, confessa que o modelo de contratação pública docente não beneficia a implementação de projetos desta natureza porque, na verdade, torna *“(...) difícil que eles escolham seguir este ou aquele modelo pedagógico (...) vão parar aquela escola e não estão para ali virados, não lhes interessa, (...) querem continuar calmamente na sua vida, já ensinaram assim imenso tempo”*. Não obstante, afirma ser visível uma evolução no envolvimento das/os docentes ao longo da implementação do projeto, acreditando que sem o período de ensino a distância imposto pelo confinamento, a adaptação das práticas teria sido ainda mais substancial.

As/os próprias/os encarregadas/os de educação reconhecem que o trabalho da/o docente neste projeto é muito mais exigente do que no método de ensino dito tradicional, quer por via da construção de materiais, nas planificações das aulas ou da adaptação das metodologias ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Assim, alguns encarregadas/os de educação acreditam que o sucesso da implementação do projeto depende inteiramente da motivação, do envolvimento e do empenho da/o docente titular de cada turma.

No que diz respeito ao impacto do projeto no Agrupamento, nomeadamente à perceção que as/os docentes não envolvidas/os têm do mesmo, as opiniões não são consensuais. Por um lado, acreditam que algumas/alguns colegas têm conhecimento do projeto, revelando algum interesse, curiosidade e receptividade, e que, no caso de serem envolvidas/os na sua implementação, e ultrapassados os receios iniciais e a resistência à mudança, serão capazes de implementá-lo com motivação e empenho. Por outro, são perceptíveis casos de docentes que não demonstram grande receptividade ao seu envolvimento, em grande medida por conceções menos positivas já criadas em torno do mesmo (um projeto que implica mais trabalho, mais carga horária, mais reuniões e um outro nível de empenho).

Segundo o testemunho de algumas/alguns docentes, quanto mais turmas forem abrangidas pelo projeto, mais facilmente este será compreendido e disseminado pela comunidade escolar. Também 1 docente acredita que o projeto teria um impacto mais significativo no Agrupamento, se abrangesse também o ensino pré-escolar. Nesta linha, também o membro da Direção acredita que se trata de um trabalho de continuidade e que com tempo e com provas dadas, o projeto dissipar-se-á pelo Agrupamento. De facto, a Direção tem vindo a alargar, ano após ano, o número de turmas envolvidas (1.º ano de implementação com 3 turmas, 2.º ano com 9 e 3.º ano com 17), o que, invariavelmente, contribui para um crêscimo no interesse não só por parte das/os docentes como das famílias. Afirma, 1 das/os docentes, inclusive, ter algumas/alguns colegas, ainda não envolvidos no projeto, que revelam uma grande vontade em implementá-lo, acreditando por isso conseguir que *“(...) uma boa parte dos professores venha a aderir com muita convicção ao projeto (...)”*, gerando *“(...) um efeito de pressão, que levará os outros, uma onda que arrastará os outros e que ajudará a que os outros se sintam confortáveis (...)”*.

Também ao nível do 2.º CEB, e à medida que o primeiro ciclo de estudos em projeto terminar, surgirá também a necessidade de conhecimento do projeto por parte das/os docentes de 5º ano, para que consigam compreender “(...) o que é que está para trás, o que é que foi feito, quais foram as formas de trabalho (...) o caminho que estes alunos fizeram”.

4.3 Apoio por parte da Direção do Agrupamento

Apesar das dificuldades iniciais no que se refere à aquisição dos materiais e, neste sentido, alguma desarticulação entre a Direção e o Município (apontado por 1 docente), é praticamente unânime o apoio recebido por parte da Direção do Agrupamento, no que concerne ao esclarecimento de dúvidas e acompanhamento do projeto, tendo sido inclusive referido por 2 docentes o trabalho desenvolvido no sentido de garantir a continuidade do projeto. Também a responsável pela capacitação e *mentoring* realça o apoio dado por parte do membro da Direção que acompanhou o projeto como sendo fundamental, afirmando mesmo ter sido uma peça-chave no processo. Ao transmitir segurança às/aos docentes, o processo de mudança fica amplamente validado, o que se torna essencial para garantir a continuidade do mesmo.

Da parte da Direção, e segundo o membro entrevistado, reuniram-se esforços no sentido de acompanhar as dúvidas e receios das/os docentes, de responder às suas solicitações e necessidades, não só por via do diálogo mais informal, mas também com a realização de reuniões regulares para garantir uma articulação entre a Direção e docentes, a auscultação de dificuldades e monitorização da implementação do projeto. Apesar de ser reconhecida a presença de um membro da Direção em todas as sessões dinamizadas relativas ao projeto, a maioria das/os encarregadas/os de educação não consegue ter a perceção do nível de envolvimento e apoio prestado por parte da Direção do Agrupamento.

52

5. Perceções do projeto no Território

5.1 Motivação das famílias

Na opinião da maioria das/os encarregadas/os de educação auscultadas/os, as famílias não envolvidas ainda não têm perceção da implementação do projeto no Agrupamento. Relativamente à opinião das poucas famílias que tem essa noção, as opiniões das/os encarregadas/os de educação dividem-se entre as que sentem apreensão devido à falta de manuais e as que lamentam não ter educandas/os a beneficiar destas metodologias. Já na opinião do membro da Direção, como grande parte da comunidade têm filhas/os e/ou educandas/os na escola, a informação referente ao projeto, inevitavelmente, dissipa-se entre amigas/os, familiares e colegas de trabalho. Também pelo facto de o Município de Oliveira do Hospital ser Investidor Social, ao nível da classe política e autárquica, esta informação acaba igualmente por se difundir.

5.2 Comunidade

No que se refere ao impacto do projeto no território, e das/os docentes que têm alguma perceção, 4 afirmam ser este mais acentuado em Oliveira do Hospital, comparativamente a outras localidades, facto que pode estar relacionado com o maior número de turmas a frequentar o projeto nesta escola. Assim, 1 docente considera essencial uma comunicação efetiva e eficaz

para valorizar e dar a conhecer o projeto, podendo os testemunhos das/os envolvidas/os ser uma boa estratégia para tal.

Segundo algumas/alguns encarregadas/os de educação, no início do projeto, os estabelecimentos do comércio local como a papelaria, por exemplo, não tinham qualquer conhecimento ou informação sobre um novo modelo pedagógico a ser implementado no Agrupamento de Escolas que envolvesse a aquisição de outros materiais em substituição dos manuais escolares. O membro da Direção assume que, na sua perspetiva, as empresas e instituições da área social não terão grande perceção da existência do projeto no Agrupamento. Assim, afirma que o Ensinar é Voar não sendo *“(...) propriamente uma entidade anónima em termos de concelho (...) também não pode ser encarado como um (...) ator onnipresente”*.

E. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo apresenta, não só, a sistematização das conclusões obtidas após a apresentação e discussão dos dados obtidos, mas também as reflexões e consequentes recomendações para a prossecução do projeto VOAR, à luz das questões orientadoras e da matriz de avaliação deste estudo. Importa ressaltar que, por se tratar de um estudo avaliativo intermédio, e tendo em consideração a ainda decorrente implementação do projeto, não se pretende apresentar aqui recomendações finais, mas sim uma reflexão construtiva, que apoie e contribua para a melhoria efetiva e contínua da execução e desenvolvimento do projeto. Assim, apresentamos de seguida nove tópicos para reflexão que constituem desafios atuais na implementação do projeto.

1. Processos de capacitação e *mentoring* importantes, mas com algumas carências

Os processos de capacitação e *mentoring* são considerados por todas/os as/os envolvidas/os auscultadas/os, como cruciais no apoio à implementação do projeto. Desde as temáticas abordadas na capacitação inicial e o modo como as suas sessões foram conduzidas, até ao apoio obtido por parte da mentora, nas sessões de *mentoring*, mesmo no período de ensino à distância, este processo foi, de facto, um dos motores para a compreensão e implementação do modelo pedagógico. Todavia, e com base na análise das perceções das/os envolvidas/os, principalmente das/os docentes, principais beneficiários deste processo, alguns aspetos deste processo carecem de melhoria e merecem alguma reflexão.

Sendo o VOAR um modelo pedagógico diferenciador, centrado na criança e no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, torna-se imperativo que os materiais sejam construídos e/ou adaptados à luz das realidades e necessidades de cada turma. Não obstante, é natural que as/os docentes, estando a implementar uma metodologia nova e ajustando as suas práticas às premissas do projeto, sintam certas dificuldades e até algumas inseguranças na criação dos materiais necessários à sua prática pedagógica. Assim, e com base na análise dos dados recolhidos, sugere-se **a partilha de um maior número de materiais de apoio, principalmente com as/os docentes de 1.º ano**, que, por estarem no início do processo de apropriação do modelo pedagógico, carecem de um maior apoio nesse sentido. Estes materiais podem traduzir-se em fichas de apoio, exercícios, atividades a desenvolver em sala de aula e recursos de apoio a essas atividades.

À luz desta recomendação, no início deste ano letivo, foram já distribuídas algumas fichas de apoio de Matemática, criadas pela equipa de facilitação e revistas quer pela equipa de capacitação e *mentoring*, quer pelas/os docentes dos três níveis de ensino, não só para apoiar o seu trabalho em sala, mas também para partilha com as famílias, se assim o entendessem.

No que diz respeito às planificações, apesar de acessíveis e percetíveis, carecem de alguma **revisão, nomeadamente no que diz respeito à explanação das aprendizagens essenciais trabalhadas em cada atividade**, para um melhor entendimento e implementação das mesmas. É também necessário atualizar alguns jogos ou atividades, apostando em **atividades que permitam o desenvolvimento de competências tecnológicas**, essenciais e indispensáveis na formação escolar.

No que concerne à **disponibilização das planificações**, esta continua a verificar-se tardia, o que, apesar de no 1.º e 2.º ano já estar ultrapassado, representa um constrangimento para o trabalho das/os docentes de 3.º ano. Compreendendo-se que um projeto desta natureza implica muito trabalho não só da parte das/os profissionais do Agrupamento, mas também da equipa de facilitação do projeto, devem ser reunidos todos os esforços para que as entregas das planificações sejam providenciadas tão cedo quanto possível, permitindo assim que às/aos docentes se apropriem das mesmas, que planeiem as suas atividades, construam os seus materiais e que consigam organizar e delinear as suas estratégias pedagógicas a longo prazo, e não de modo fragmentado.

É importante considerar a possibilidade de organizar as/os docentes em **grupos mais pequenos de trabalho**. Não tendo como certo que seja uma solução eficaz para todos os grupos, alerta-se apenas para a importância de reflexão, por parte da equipa responsável pela capacitação e *mentoring*, sobre esta matéria. Através da recolha de dados levada a cabo nesta avaliação intermédia, foi possível aferir que **a partilha e troca de experiências e esclarecimento de dúvidas nem sempre fluiu como desejável**, devido à configuração dos grupos de trabalho. Por outro lado, não será de todo incoerente afirmar que, por quantos mais elementos for composto um grupo de trabalho, mais se reduzem as hipóteses de se desenvolver uma relação de proximidade, confiança e até companheirismo entre mentora e docentes, fundamental para o sucesso de qualquer processo de *mentoring*.

Nesta linha, e priorizando o desenvolvimento de uma relação de proximidade e confiança, próprias de uma relação mentora-*mentees*, é importante refletir sobre o papel que as sessões de *mentoring* desempenham, neste momento, na complementaridade das sessões de capacitação. Assim, sugere-se a dinamização de **sessões de capacitação inicial com dinâmicas mais ativas**, que permitam as/os docentes explorar materiais e que promovam o surgimento e partilha de dúvidas, bem como de mais **sessões de capacitação ao longo do ano letivo, sobre temáticas mais específicas do trabalho por projeto e das dinâmicas da Matemática**. Apesar de se traduzirem numa maior carga horária de formação para as/os docentes, o que nem sempre é possível gerir e conciliar com todo o seu trabalho, estas duas sugestões podem traduzir-se numa maior e melhor preparação das/os docentes na compreensão da parte conceptual, e em consequência, na implementação do projeto, libertando as sessões de *mentoring* para a partilha e troca de experiências, ao invés de um complemento das sessões de capacitação.

A par deste reforço das sessões de capacitação, será importante a produção de material para **enquadramento teórico do modelo pedagógico**, em que estejam explanadas as correntes que o inspiraram, a sua fundamentação empírica, os seus propósitos e objetivos. Este suporte escrito pode revelar-se uma mais-valia na compreensão e apropriação do modelo pedagógico para que as/os docentes entendam a sua génese e propósito.

2. Alguns constrangimentos na gestão do projeto

Com um arranque condicionado por algum atraso registado na decisão de aprovação do financiamento que suporta esta IIES, e do contacto estabelecido com as/os várias/os interlocutoras/es que nela participam, os primeiros meses decorridos foram sobretudo para adaptar o contexto interno do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital ao desenvolvimento das várias atividades previstas neste projeto.

Várias/os foram as/os docentes e encarregadas/os de educação que referiram o desalinhamento inicial sobre a não adoção de manuais escolares e sobre a quem recairia a responsabilidade da aquisição de material didático, o que se traduziu no seu atraso, configurando-se como um constrangimento, por se tratar de material indispensável à prática pedagógica das dinâmicas da Matemática. Apesar de ser um problema cuja resolução imediata não se encontra ao alcance da equipa de facilitação do projeto, é importante que se reflita sobre a condução deste tipo de processos, criando-se sinergias à sua consecução, com o menor ruído e conflito possíveis.

Face à manifesta dependência das escolas a rotinas pouco flexíveis no que concerne às adaptações necessárias a um processo de mudança desta natureza, registaram-se sucessivas dificuldades em harmonizar a gestão do tempo letivo para introduzir o trabalho colaborativo. Esta questão colocou em evidência a importância que as lideranças internas assumem dentro da escola no caminho da mudança, e na construção de ambientes colaborativos, para que a **quebra de rotinas e hábitos muito sólidos e instalados** não leve ao desinteresse pelo processo de inovação pedagógica.

Outro importante constrangimento recaiu no facto das/os docentes não verem o seu trabalho acreditado, o que se revelou, em alguns momentos, um fator promotor de alguma desmotivação, devido à falta de reconhecimento sentida. Outra situação amplamente sentida recai sobre a questão da contratação pública de professores e como o modelo atual pode afetar, em grande medida, a implementação de um projeto desta natureza, pela instabilidade que pode provocar.

De salientar ainda a necessidade de se delinear estratégias que permitam ultrapassar o constrangimento da **falta de recursos digitais**, para que se permitam as pesquisas em sala de aula, essenciais à metodologia de trabalho por projeto.

3. Sessões Temáticas de Reflexão pertinentes, mas com pouco adesão

Apesar de ser consensual a pertinência das sessões temáticas de reflexão na promoção de uma cultura de partilha e reflexão na comunidade educativa, importa visitar os temas abordados nas sessões direcionadas a profissionais. Nestas sessões devem ser abordadas temáticas mais concordantes com a prática pedagógica dos níveis de ensino envolvidos no projeto, podendo ser um momento pertinente para apresentar outros projetos passíveis de serem desenvolvidos com toda a comunidade educativa, bem como abordagens para desenvolver as assembleias de turma e trabalho autónomo, estratégias de trabalho por projeto e dinâmicas da Matemática, com recurso aos legos, jogos de tabuleiro ou outros, sempre com o foco na reflexão e partilha.

Não obstante este reconhecimento da sua pertinência, as sessões temáticas de reflexão direcionadas para encarregadas/os de educação tiveram uma adesão pouco expressiva, na maioria dos casos por falta de disponibilidade, motivação e interesse das famílias, ou por não ser reconhecida a importância do seu envolvimento na vida escolar, devido à confiança depositada no trabalho da escola e da/o docente titular de turma. Importa salientar que todas/os encarregadas/os de educação que estiveram presentes em alguma sessão reconhecem a sua pertinência, tendo ficado satisfeitas/os com a atividade, principalmente com a sessão “Tempo de qualidade em família”, dedicada a jogos de tabuleiro. Assim, a participação pouco expressiva

possivelmente não estará relacionada com a qualidade das sessões, mas sim com uma cultura de afastamento das famílias em relação à escola.

Assim, e na tentativa de superar o constrangimento suprarreferido, sugere-se que o calendário seja pensado de modo a garantir que as sessões sejam dinamizadas com o devido espaçamento temporal e que sejam divulgadas de modo atempado, na tentativa de facilitar a organização e mobilização da comunidade. Nesta tarefa de divulgação das sessões, a escola pode ter um contributo importante, seja na divulgação por e-mail e pelas redes sociais do Agrupamento, mas também pelas/os docentes. O próprio Município pode representar um interlocutor privilegiado na tentativa de chegar à restante comunidade, podendo também divulgar estas sessões temáticas destinadas à comunidade, através dos seus canais de comunicação.

4. Famílias satisfeitas, mas pouco envolvidas

As expectativas e perceções das famílias relativamente ao seu papel e ao das/aos docentes e da escola, acabam por se refletir nas atitudes, comportamentos e sentimentos das crianças, tendo por isso um impacto significativo no seu sucesso educativo. Para além da importância de se estabelecer uma relação escola-família próxima e de confiança, é também relevante que as/os encarregadas/os de educação percecionem, no seu papel, o acompanhamento do processo de aprendizagem da/o sua/seu educando/o, sem necessidade de desempenhar o de substituir a/o docente em casa. Acima de tudo, esta triangulação escola-docentes-famílias deve ser pautada por segurança e transparência, para que todas/os as/os intervenientes tenham presente qual o seu papel e que confiem no trabalho das/os outras/os.

57

A segurança e transparência, apesar de se traduzir em confiança, não dispensa um envolvimento das famílias, não só no que concerne ao processo educativo das crianças, mas ao pensar a escola como uma comunidade educativa que vai muito além das suas paredes e tetos. É certo que a escola deve abrir as suas portas, mas é igualmente necessário que as/os encarregadas/os reconheçam a importância do seu papel como membro ativo e participativo desta comunidade, combatendo o défice de participação, intrinsecamente ligado a uma cultura de afastamento entre as escolas e as famílias, observável em todo o ensino público.

No caso do projeto *Ensinar é Voar* esta **cultura pouco participativa** não foi exceção, com a agravante de produzir uma maior incerteza e apreensão nas famílias face ao desconhecido. A ausência de manuais escolares, a aquisição de materiais didáticos pouco convencionais, e uma metodologia diferenciadora e nova no Agrupamento provocou, inevitavelmente, algum ruído no seio das famílias envolvidas, o que, na maioria dos casos foi sendo ultrapassado com o apoio da equipa de facilitação do projeto e das/os docentes. Legitimamente, as famílias exigem poder acompanhar, tão bem quanto possível, as/os suas/seus educandas/os nesta abordagem diferenciadora, como o fariam no ensino dito tradicional, sendo por isso necessário encontrar mecanismos que, e à falta de manuais escolares, facilitem esse acompanhamento.

Assim, e à luz das necessidades apuradas e da consequente reflexão por parte da equipa de facilitação do projeto, retomou-se, no presente ano letivo de 2020/2021, o envio de uma síntese das planificações seguidas pelas/os docentes por período, para que as/os encarregadas/os de educação consigam acompanhar as metas e objetivos definidos, as abordagens metodológicas utilizadas e os projetos desenvolvidos com as/os alunas/os.

No seguimento do trabalho já desenvolvido no início do presente ano letivo, devem continuar a ser canalizados esforços para que as sessões de esclarecimento sejam dinamizadas tão atempadamente quanto possível, e que respondam às dúvidas e anseios das famílias. A equipa de facilitação do projeto deve reunir esforços para estabelecer uma relação de maior proximidade com as famílias, partilhar o material de apoio e realizar pontos de situação mais frequentes, seja por aplicação de inquéritos por questionário, ou reuniões e contacto por e-mail.

Apesar da importância de se delinearem estratégias para que as/os encarregadas/os de educação se apropriem e se envolvam mais no projeto, estas não devem ser univocamente pensadas/adotadas pela equipa de facilitação do projeto, tendo as/os docentes um papel fundamental neste caminho, fruto da relação de proximidade e diálogo que mantêm com as famílias. Assim, sugere-se também o envio mais frequente dos cadernos das/os alunas/os para que, em casa, as famílias consigam acompanhar o trabalho realizado na escola.

De salientar que o envio dos cadernos não se deve traduzir, necessariamente, num aumento dos trabalhos de casa, sendo fundamental o cuidado no seu planeamento e seleção. Por se tratar de um método pedagógico diferenciador, as abordagens pedagógicas servem propósitos específicos e a sua implementação deve seguir uma lógica promotora de aprendizagens respeitadora da individualidade e ritmo de cada criança. Proporcionar momentos que coloquem em causa esta premissa, como envio de trabalhos de casa, pode espoletar situações constrangedoras, ambíguas, contraditórias e gerar confusão para as famílias que, pelas suas próprias vivências, estão mais familiarizadas com um ensino considerado mais tradicional. Nesta linha, sugere-se um envio de trabalhos de casa pontual, e que consista em desafios ou pequenas pesquisas, por exemplo, que promovam o tempo de qualidade em família.

Deste modo, acredita-se ser possível envolver as/os encarregadas/os de educação, sem colocar sobre si a pressão de ter de dominar o modelo pedagógico para conseguir acompanhar as/os suas/seus educandas/os e a frustração de não conseguir fazê-lo, apaziguando assim os naturais sentimentos de receio e apreensão.

Assumindo que estas iniciativas não serão a solução única para a questão do envolvimento das famílias, por se tratar de um problema estrutural, acredita-se que o caminho deve ser traçado, gerindo expectativas, mas com vista à promoção de um aumento gradual da participação das famílias.

5. Práticas pedagógicas alteradas, mas ainda não consolidadas

Por implicar alterações nas práticas docentes e, em muitos casos, alterações na conceção do seu papel da/o docente e no da/o aluna/o, integrar um projeto desta natureza, pode afigurar-se um grande desafio para qualquer profissional. Mesmo no caso das/os mais motivadas/os e inovadoras/os, o processo pode revelar-se complexo, por exigir muito trabalho e reflexão. Assim, afirmar que o sucesso deste projeto está intimamente ligado/dependente da vontade/motivação das/os docentes em implementá-lo, é assumir que não se trata, nunca, de um processo linear e livre de constrangimentos. Esta situação fica inevitavelmente mais exposta, quando a sua integração é imposta por parte do Agrupamento, uma imposição que apesar de poder ser considerada desajustada por parte de certas/os docentes, é necessária para a cabal mudança da escola pública.

A par desta complexidade, e de todos os desafios impostos no último ano letivo, e numa primeira fase da avaliação, é possível afirmar que a maioria das/os docentes adaptou-se às metodologias preconizadas pelo projeto, compreendendo-as e implementando-as de modo tão interdisciplinar quando possível. Reconhecem o valor da metodologia de trabalho por projeto e as potencialidades das dinâmicas da Matemática, assumindo que com este modelo, a criança tem mais tempo para pensar e explorar diferentes caminhos e estratégias de aprendizagem.

É assumido por todas/os as/os docentes que o seu papel sofreu alterações, passando de uma abordagem expositiva para uma abordagem centrada na criança, em que a/o docente exerce o seu papel de orientadora/facilitadora de aprendizagens e a criança explora o seu próprio caminho e constrói a sua aprendizagem, através da manipulação de materiais, da investigação, do trabalho colaborativo, da exposição e do debate de ideias.

Também ao nível da organização do espaço de sala de aula, as/os docentes perceberam perfeitamente o seu impacto no processo de aprendizagem, estando em todas as turmas as mesas dispostas em U ou em ilhas de trabalho, consoante as atividades desenvolvidas. Para além desta disposição adequada e promotora de metodologias ativas e colaborativas, algumas/alguns docentes contemplaram, nas suas salas, espaços confortáveis onde é possível relaxar, ler ou fazer jogos, ou até mesmo organizar um mercado fictício para trabalhar conceitos matemáticos. Pequenas iniciativas que, por irem além das diretrizes do projeto, revelam um nível de entendimento e adoção francamente positivo das premissas do modelo pedagógico.

As dificuldades foram sentidas, na generalidade, por todas/os dos docentes, embora umas/uns mais que outras/os, naturalmente, conforme com os perfis e posicionamentos individuais. Se, por um lado, grande parte conseguiu ir ultrapassando os constrangimentos com o avanço do projeto, beneficiando do fator tempo, crucial nestes processos, e do apoio da mentora, alguns casos ainda exigem um olhar mais atento da equipa responsável pela capacitação e *mentoring* e da equipa de facilitação do projeto.

Assim, em um ou outro caso, houve ainda recurso aos manuais escolares, contrariamente ao preconizado pelo projeto. Nos mesmos casos, surgiu também uma certa reticência em perceber a possibilidade de serem adquiridos e consolidados conhecimentos em períodos de maior brincadeira e agitação, promovidos por inúmeras atividades contempladas nas planificações. Estas questões estão ligadas não só a inseguranças, mas também à intensão das/os docentes de garantirem que as crianças aprendem, sentindo por isso necessidade de se recorrer a métodos mais tradicionais, que a seu ver, cumprem esse propósito.

No caso das assembleias de turma e dos momentos de trabalho autónomo, as/os docentes de 1.º ano revelaram dificuldades na sua implementação, em parte devido ao período de ensino a distância, mas também devido à diminuta familiaridade com estas estratégias. Apesar da compreensível exigência associada à sua implementação, acrescendo à dificuldade de adaptação a novas abordagens pedagógicas, devem ser conduzidos esforços para que estas sejam introduzidas nas suas práticas.

Nesta linha, e tendo em conta que nas turmas de 2.º ano já são visíveis avanços nesta matéria, sugere-se que as/os docentes de todos os níveis de ensino, trabalhem colaborativamente na implementação destas estratégias, partilhando experiências e esclarecendo dúvidas. Também as equipas responsáveis pelo processo de capacitação e *mentoring*, bem como a equipa de facilitação podem desempenhar um papel importante, no

apoio às/aos docentes, através de sessões específicas de capacitação ou das sessões temáticas de reflexão, respetivamente.

O período de ensino a distância, representou um desafio adicional às/aos docentes que, para além de estarem ainda em processo de apropriação de uma nova metodologia, no caso das turmas de 1.º ano, tiveram de adaptá-la a um regime de ensino muito pouco favorável a este tipo de metodologias ativas e participativas.

Todavia, e apesar dos constrangimentos e impasses, é possível afirmar que, neste período, o projeto foi tão bem concretizado quanto seria possível. Com o recurso a aulas síncronas e assíncronas, o envio semanal de planificações com os objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento das fichas a trabalhar e o recurso a materiais em formato digital, as/os docentes foram ultrapassando os constrangimentos, significativamente mais visíveis na prática das/os docentes de Matemática.

No caso das turmas de 2.º ano, as práticas já estão mais consolidadas. Em geral, as/os alunas/os conseguiram, mesmo à distância, realizar os trabalhos de projetos, tanto ao nível das pesquisas como das apresentações, comprovando assim a aquisição de competências como a autonomia e autorregulação das aprendizagens, tendo perceção do que já sabem, do que são capazes de fazer e do que precisam de alcançar. A exceção acontece numa das turmas em que a constante alteração de docente tem representado uma situação de instabilidade constante.

No que concerne aos processos de avaliação, as/os docentes assumem que o projeto potencia o recurso a um leque mais diferenciado de processos de recolha de informação, como a observação, a participação oral, os desafios, e os trabalhos de projeto ou pesquisas, não se cingindo apenas às fichas de avaliação sumativa de carácter classificatório.

60

Todavia, e apesar de todas/os docentes afirmarem privilegiar a distribuição de *feedback* diário e verificarem a evolução das crianças ao longo do ano letivo, aquando do processo de avaliação pedagógica, fica claro um certo nível de insipiência relativamente aos propósitos e fundamentos da avaliação formativa. Fica igualmente clara a existência de alguma incoerência e conflito entre os critérios de avaliação definidos pelo Agrupamento e os propósitos e metodologias do projeto.

Neste sentido, e face à necessidade e urgência das práticas da avaliação pedagógica se alinharem com os pressupostos do modelo VOAR, a equipa de facilitação do projeto providenciou um conjunto de sessões de trabalho para que as/os docentes envolvidas/os no projeto refletissem sobre estas questões, com o apoio e orientação do Professor Doutor Domingos Fernandes, docente do ISCTE e especialista em avaliação em educação.

Assim, ficaram definidos em conjunto os princípios gerais da avaliação do projeto, o papel da avaliação formativa, do *feedback* e da avaliação sumativa para fins formativos, bem como as tarefas utilizadas, os critérios de avaliação e descritores de desempenho e a política de classificação a adotar. Estas orientações foram explanadas num Projeto de Intervenção de Avaliação Pedagógica, que pode e deve ser revisitado e adaptado, ao longo do tempo, fruto da experiência que as/os docentes vão adquirindo.

Face a este avanço significativo no que diz respeito à definição de uma política interna de avaliação, parece ser de toda a pertinência disseminar não só as práticas preconizadas neste documento por todo o 1.º ciclo (o que segundo fontes informais já se está a verificar), como partilhá-lo com o restante agrupamento, na tentativa de facilitar a contaminação de boas-

práticas, com vista ao desenvolvimento de um trabalho similar nos outros ciclos de estudo. Parece também favorável a partilha, numa versão mais simplificada do documento com as/os encarregadas/os de educação, com vista à clarificação destes processos, uma vez que nas entrevistas as famílias se apresentaram um pouco alienadas/os dos mesmos.

6. Resultados escolares positivos e competências desenvolvidas

O principal propósito desta iniciativa social é promover a inovação e mudança na escola pública, sempre com o foco no desenvolvimento das competências e aprendizagens das crianças, 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. Nas escolas em que o modelo pedagógico tradicional continua a ser o mais visível, ainda não se consegue dar resposta às exigências atuais, nem delinear estratégias para trabalhar o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, na sua plenitude. Assim, e apesar da mudança que os dias de hoje exigem ter de ser centrada nas práticas pedagógicas das/os docentes, o foco e o objetivo principal desta IIES é conseguir impactar o desenvolvimento de competências e de aprendizagens nas/os alunas/os.

No Ensinar é VOAR, apesar de as práticas pedagógicas ainda não estarem completamente consolidadas por parte das/os docentes, os resultados escolares e as competências desenvolvidas pelas/os alunas/os, são reconhecidas tanto pela Direção e docentes, quanto pelas/os encarregadas/os de educação. No caso da Direção e das/os docentes, o modelo pedagógico é reconhecido como facilitador de aprendizagens, adaptado ao ritmo de cada criança, e permitindo por isso desenvolver competências no domínio da estruturação do pensamento, da verbalização de ideias, da capacidade de interpretação, da pesquisa, da participação e do trabalho em grupo.

Também ao nível da Matemática, as crianças parecem nutrir um particular gosto e interesse pela disciplina, promovidos em grande medida pela manipulação de diferentes materiais, pelos desafios, pelos jogos e pela liberdade na resolução de problemas. Assim, fica claro que as dinâmicas adotadas, para além de motivadoras, promovem o desenvolvimento do raciocínio e do cálculo mental, fulcrais para o entendimento e sucesso na Matemática, agora e no futuro.

A maioria das/os encarregadas/os de educação, reconhece valor à metodologia VOAR, acreditando que esta promove a autonomia, responsabilidade, criatividade, motivação e sentido crítico nas crianças. Estas competências revelam-se essenciais para a melhor preparação das/os alunas/os e, em consequência, das/os profissionais e, acima de tudo, das/os cidadãs/ãos. Apenas algumas/alguns encarregadas/os de educação revelam uma certa preocupação na preparação e capacidade de adaptação das/os suas/seus educandas/os, na passagem para o 2.º ciclo, uma vez que, muito provavelmente, se irão deparar com um modelo de ensino mais tradicional.

No que diz respeito aos resultados escolares das turmas de 2.º ano, no ano letivo 2019/2020, estes são fracamente positivos, sendo evidente que alunas/os integrados em projeto, têm, em média, melhores classificações que as/os não integrados em turmas EEV.

Todavia, importa salientar que as/os alunas/os em projeto, cujos resultados são apresentados e analisados no presente relatório, iniciaram o 1.º CEB 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 cedo, o sucesso escolar das/os alunas/os, não sendo por isso visíveis (nem desejáveis) grandes oscilações de notas (mesmo que se verifique uma melhoria significativa). Neste sentido, não ser possível identificar uma criança que tenha subido de um “Insuficiente” para um “Bom” demonstra que a abordagem metodológica funciona desde a primeira instância, diminuindo a probabilidade de insucesso escolar da generalidade das/os alunas/os, ainda que algumas/alguns delas/es se destaquem na consolidação das aprendizagens ao evidenciarem melhorias de 1 valor em algumas disciplinas, de um ano letivo para o outro. Estes confirmaram, portanto, a meta contratualizada para esta IIES, sem prejuízo da lógica de sucesso educativo para todas/os que a IIES tem na sua essência.

Não obstante as evidências positivas, o ano letivo em curso será determinante para a consolidação das aprendizagens e, conseqüentemente, para concretizar a expectativa definida em candidatura, de ver aumentada a média dos resultados das/os alunas/os envolvidas/os neste modelo, comparativamente com as/os que não estão, em 10%, tendo em conta que, apesar de todas as adversidades causadas pelo contexto pandémico, o resultado encontra-se muito próximo desse objetivo.

De facto, o desenvolvimento de projetos e do trabalho em grupo (dois dos fatores essenciais ao sucesso das/os alunas/os), ficou comprometido, por via das exceções vivenciadas no ano letivo 2019/2020, e do conseqüente ensino a distância, não tendo mesmo avançado, na grande maioria dos casos. A adaptação de jogos e a manipulação de materiais essenciais à didática da Matemática acarretaram igualmente dificuldades, não tendo sido por isso viável a realização de algumas atividades fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. De realçar ainda que, com as turmas em confinamento, a metodologia ficou comprometida pela intervenção mais tradicional das/os encarregadas/os de educação que, pela preocupação e urgência de apoiar as/os suas/seus educandas/os nas aprendizagens, e não tendo recebido formação consistente para a aplicação do Modelo Pedagógico VOAR, não seguiram a metodologia preconizada pelo projeto. Estas turmas receberam exercícios tradicionais, contra as indicações das/os docentes, o que, invariavelmente, comprometeu as aprendizagens base das/os alunas/os.

Como já referido, ao longo da implementação do projeto, foi ficando cada vez mais evidente que o modelo de avaliação pedagógica adotado não acompanhava as práticas pedagógicas diferenciadoras adotadas em sala de aula. Assim, surgiu a necessidade de se refletir sobre as questões da avaliação pedagógica, com vista à elaboração de um documento que orientasse o processo avaliativo do Projeto Ensinar é Voar, garantido uma concordância de pressupostos que integram o ensino, a aprendizagem e a avaliação, com o foco nas/os alunas/os e na melhoria das suas aprendizagens. Este trabalho foi desenvolvido pelas/os docentes envolvidas/os, na pausa letiva entre 2019/2020 e 2020/2021, não tendo por isso impacto nos resultados aqui analisados.

As provas de aferição, que não se realizaram por força da pandemia, teriam sido um bom indicador para avaliar o sucesso do modelo pedagógico, ao nível dos resultados escolares, já que constituem um processo de avaliação externa. Com estas provas, teria sido possível averiguar em

que medida conseguem as/os alunas/os dar resposta a um modelo de avaliação nacional padronizado, mesmo estando abrangidas/os por um modelo pedagógico diferenciador. Todavia, e não equiparando o impacto, o Estudo em Casa acabou também por se revelar indicativo do sucesso das aprendizagens. As/os alunas/os que assistiram, e segundo as/os encarregadas/os de educação, acabavam por se desinteressar rapidamente, alegando já ter consolidado, na escola, os conteúdos apresentados pela telescola.

Ainda que seja possível atribuir esta desmotivação, no caso das/os alunas/os de 2.º ano, ao facto de as aulas do Estudo em Casa serem direccionados para 1.º e 2.º ano, em simultâneo, o que pôde representar, em alguns momentos, um menor grau de dificuldade, não parece coerente associá-la ao caso das/os crianças de 1.º ano. Assim, tudo parece indicar que as/os alunas/os integradas/os no projeto estão, na sua grande maioria, inequivocamente ao seu nível, mesmo nos casos em que a aquisição dos conhecimentos não seja superior aos das restantes crianças.

Não obstante os resultados fracamente positivos, sugere-se que se reúnam esforços no sentido de efetivar os momentos de trabalho autónomo e as assembleias de turma, principalmente nas turmas de 2.º ano, talvez as mais afetadas neste processo, por via do ensino a distância. Esta recomendação alicerça-se na premissa de que o trabalho autónomo e as assembleias de turma representam estratégias potentes na promoção de competências como a autonomia, a responsabilidade, a autorregulação das aprendizagens, a capacidade de argumentação, de reflexão, de tomada da decisão e o respeito por diferentes opiniões e pontos de vista.

7. Trabalho colaborativo entre docentes pouco significativo

63

As sessões de *mentoring* configuram-se como momentos de partilha entre docentes. Apesar da partilha de materiais e recursos, principalmente no período de ensino a distância, espoletada pela exigência do momento, ainda não é visível uma cultura de entreajuda e cocriação efetiva. No caso das docentes de 2.º ano, já se identificam avanços neste sentido, ao adaptarem as planificações em conjunto e construírem materiais a partir das necessidades e reflexões que vão realizando em conjunto. Contudo, este espírito parece continuar desfragmentado, tendo, por exemplo, a partilha de materiais por parte das docentes de 2.º com as/os restantes colegas, só se verificado no início do ano letivo, o que acabou por não refletir todo o potencial que uma cultura de cooperação pode ter.

As/os docentes parecem não ter uma grande prática de partilha e colaboração, atuando muitas vezes fechadas/os nas suas práticas, receios e angústias. E num projeto desta natureza os sentimentos de dúvida e anseio podem exacerbar-se. Assim, e acreditando que a cooperação entre docentes é um dos pilares estruturais para a mudança e inovação, sugere-se que sejam dinamizados ciclos temáticos de reflexão interna entre todas/os docentes envolvidas/os no projeto, à parte das sessões de *mentoring*. Esta iniciativa, sob pena de poder, em certos momentos, sobrecarregar um pouco os as/os docentes, vislumbra a possibilidade de serem criados momentos importantes de partilha e reflexão, não só em torno do projeto, mas também em torno do que se pretende para esta comunidade educativa. A reflexão conjunta em torno de questões como quais os valores e ambições comuns ou qual a identidade do coletivo, pode promover uma cultura de pertença e de união fundamental dentro da escola.

Estas sessões podem também afigurar-se num importante desbloqueador das/os docentes mais reticentes no momento de integrar o projeto, por terem a possibilidade de partilhar os seus anseios e inseguranças com colegas que já passaram pelo mesmo processo de adaptação. Assim, este pode revelar-se um mecanismo igualmente válido na promoção da motivação das/os docentes, por se sentirem mais acompanhados e amparados num processo tão complexo como é o da mudança. Estas sessões devem ser promovidas pela coordenação de projeto que se pretende criar, promovendo igualmente o papel da tão desejável liderança intermédia.

A par destas sessões, e também indo ao encontro da carência de recursos mencionada por várias/os docentes, propõe-se que sejam direcionados todos os esforços possíveis na otimização da Plataforma do projeto, já existente, para que esta seja reconhecida como um efetivo banco de recursos, onde todas/os as/os docentes possam partilhar e usufruir de material, promovendo a partilha e entreaajuda.

8. Uma Direção que aposta na continuidade do projeto

Todos os processos de mudança são complexos, não só por requererem um alinhamento entre as vontades e expectativas de todas/os as/os envolvidos, mas também por contemplarem momentos de resistência, insegurança e fragilidade. Para ultrapassar os constrangimentos inerentes a processos desta natureza, é necessário, por um lado, um conjunto de docentes que querem, acreditam, investem, contaminam e podem apoiar os seus pares, mas também uma liderança firme e carismática, que seja capaz de lidar com entropias, manter o foco e apoiar a implementação dos processos de mudança, transmitindo segurança e tomando decisões em prol de uma visão de futuro. Estes dois elementos, disponibilidade das/os docentes e liderança carismática, serão a chave para uma cultura organizacional coesa, com uma visão alinhada do caminho a percorrer.

A escola, por estar refém de conjunturas e reformas políticas pouco estáveis e duradouras, que vão mudando e se anulando nos diferentes ciclos de governação, representa um espaço em que o processo de mudança e inovação se afigura ainda mais complexo. Esta complexidade justifica-se, ainda, pelos diferentes níveis de mudança, menos ou mais profundos (desde o espaço, às tecnologias e à estrutura, até ao modelo pedagógico, às relações que se estabelecem, à cultura de partilha e de comunidade, à visão ideológica da escola, e às atitudes, comportamentos e mentalidades individuais de cada pessoa) e pelos diferentes elementos participantes da comunidade educativa (direções, o corpo docente, as/os auxiliares, as/os alunas/os, as/os encarregadas/os de educação e famílias, e ainda os municípios), todas/os com preocupações, interesses e visões distintas.

A solução para a implementação de processos de mudança pode e deve passar por uma tomada de decisão firme que sustente uma mudança linear e contínua, que perdure no tempo, e sem dependências de cargos ou intervenientes específicas/os. Para tal, considera-se fundamental uma Direção capaz liderar na mudança, que não se limite a representar os seus pares, mas que planeie, lidere e apoie este processo. Procura-se assim uma Direção presente e envolvida, que não ceda a pressões (internas e externas) mas que saiba escutar e compreender as dificuldades da comunidade educativa, que transmita segurança, e que, fundamentalmente, defenda uma visão de escola transformadora, preparando todas/os as/os suas/seus alunas/os para as exigências da sociedade do século XXI.

Este tipo de Direção foi se revelando presente no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, com uma visão do que pretende para as suas crianças e jovens muito alinhada com as premissas da metodologia do projeto, tendo-se revelado fundamental para a sua implementação. Fica claro o seu envolvimento, estando presente nos momentos fulcrais, conhecendo as premissas, complexidades, dificuldades e constrangimentos, e refletindo sobre as melhorias necessárias e possíveis soluções.

Não obstante a necessidade assumida de um maior envolvimento da comunidade educativa, e das dificuldades que ainda se avizinham, pela configuração acentuadamente heterogénea do Agrupamento e pela compartimentação do processo de tomada de decisão e disseminação da informação, a Direção confirma a sua intenção de enraizamento da metodologia pedagógica nas práticas do Agrupamento, estando já este caminho a ser traçado, pelo aumento do número de turmas envolvidas, ano após ano, no projeto.

Para fortalecer este processo, fica clara a importância de se delinear um futuro modelo de gestão do projeto, no qual a Direção já se encontra a trabalhar. Assim, numa lógica de continuidade e progresso, a Direção pretende apostar numa liderança intermédia, a cargo das duas docentes que iniciaram o projeto, no ano de 2018/2019, e que têm revelado uma maior convicção nas metodologias, passando pela criação de uma Coordenação e atribuição de mentores as/os novas/os docentes.

Esta liderança intermédia pode afigurar-se uma solução bastante viável para levar a cabo uma mudança tão necessária e desejável. Todavia, é importante salientar o papel da Direção no apoio a estas docentes. Por não se vislumbrar fácil o caminho de contaminação de práticas, pela resistência que invariavelmente se encontra nestes processos, é de máxima importância um empoderamento destas profissionais, dando-lhes confiança, orientação e voz, para que a criação desta Coordenação não se esvaneça em procedimentos burocráticos, mas sim que contemplem processos de tomada de decisão com uma visão comum e uma dinâmica de trabalho cooperante.

Para além deste modelo de gestão, e com a pretensão de ter o modelo pedagógico como bandeira do Agrupamento, poderá ser vantajoso a Direção estudar a possibilidade de alargar o projeto ao pré-escolar e trabalhar na sua divulgação junto das/os docentes de 2.º ciclo, promovendo assim uma verdadeira cultura de escola, que valorize a interdisciplinaridade, a metodologia de trabalho por projeto, a participação ativa das/os alunas/os, o espírito de cooperação e partilha entre docentes, o espaço como 3.º elemento educador e a relação de proximidade entre escola-família-comunidade.

9. Projeto pouco disseminado no território

Apesar das perceções não serem unânimes quanto à disseminação do projeto pelo território, esta parece ficar ainda aquém do desejado, tendo em consideração o tempo que este tipo de processos demora até surtir algum impacto junto da comunidade, e assumindo igualmente a possibilidade de existência de uma relação distante com a restante comunidade, perpetuada, na sua generalidade, pela escola.

Assim, devem ser delineadas estratégias mais eficazes para ultrapassar este constrangimento, podendo estas passar uma presença mais ativa nas redes sociais, pela divulgação de notícias sobre o projeto no jornal local, pela realização de uma reportagem por parte da televisão local, ou por um evento anual organizado pela escola em conjunto com o

município para a exposição de trabalhos escolares e com a presença de alguns oradores (docentes ou elementos convidados).

Devem também ser reunidos esforços para envolver setores da comunidade intrinsecamente ligados à escola, como é o caso das papelarias, devido à aquisição de materiais específicos e não aquisição de manuais, ou da biblioteca municipal, devido à necessidade de pesquisas para os trabalhos de projeto.

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://edu-mentoring.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://edu-mentoring.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/CIEE.

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 Estudos e Investigação em Psicologia 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 - Guiões de Entrevistas e *Focus Group*

Anexo C - Sínteses Interpretativas

Anexo D – Indicadores de resultados

Anexo E – Diário de Projeto 2018/2019

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 entreajuda, 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, consequentemente, 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):

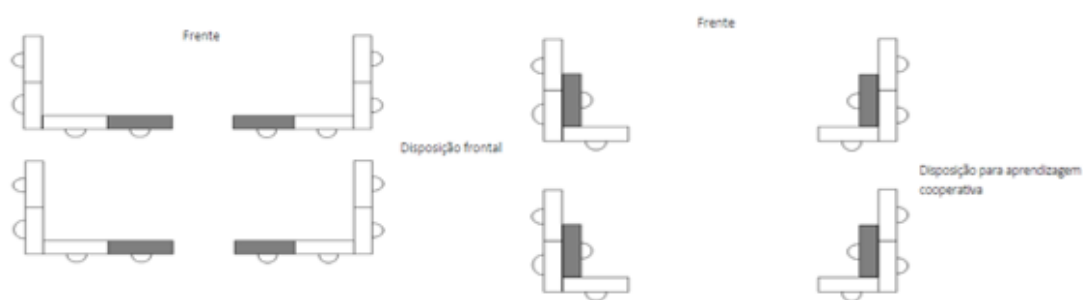
- *Carteiras dispostas em filas (sala de aula tradicional)* – Por toda a turma estar voltada para o quadro e não para o grupo, esta disposição centra as atenções no discurso da/o docente, favorecendo um modelo de ensino mais expositivo e dificultando a comunicação entre todos os elementos da turma.
- *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 consequente 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 consequente 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, consequentemente, 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, despendendo 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 resumizando 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 consequente 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, consequentemente, 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 cidadãos 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.

92

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 expectativas 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 – Guiões de Entrevistas e *Focus Group*

Anexo B1 - Guião Entrevista responsável pela capacitação e *mentoring*

Objetivo – Recolher dados, a partir da perceção das/os docentes, que permitam:

- Caracterizar o Modelo Pedagógico VOAR
- Compreender o impacto do projeto nas práticas pedagógicas (processo ensino-aprendizagem-avaliação);
- Identificar as dificuldades sentidas pelas/os docentes na sua implementação;
- Caracterizar o processo de *mentoring*;

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 para o enquadramento e validação de todo o projeto, para que possamos perceber se está a correr como previsto. - Reforçar ainda o papel dela como especialista e fundadora do Ensinar é Investigar e também na liderança do VOAR (CSJosé).	
B – Modelo Pedagógico VOAR	Caracterizar o Modelo Pedagógico VOAR	Em que se baseia o Modelo Pedagógico VOAR? Quais os seus princípios? O que é diferente do Ensinar é Investigar? Porque acha que é o melhor projeto para a escola pública mudar?	Metodologias, objetivos, propósitos
C – Organização e Funcionamento do Projeto	Identificar dificuldades sentidas	Na sua opinião, como tem corrido o projeto? Quais os aspetos positivos que aponta? Quais as maiores dificuldades na implementação do projeto?	Adotar as metodologias, compreender os objetivos, motivar as/os alunas/os, coordenar o projeto com os conteúdos

		O que acha que podia ter sido feito de modo diferente?	
		Acha que o projeto está a dar resposta aos alunos com maiores dificuldades? Como?	Melhoria nas aprendizagens das/os alunas/os, enriquecimento pedagógico, exequibilidade e viabilidade do projeto
		Quanto tempo acha que seria ideal para considerarmos que as práticas letivas mudaram realmente com este projeto?	
		Quais os pontos principais e críticos para que o projeto funcione e mude a escola?	
		Acha que os professores estão satisfeitos e a mudança está a acontecer?	
		Qual o impacto da COVID neste projeto?	
	Analisar as ações com a comunidade	Considera importantes as ações temáticas realizadas? Porquê?	Para pais e professores
		Que outros temas/ações acharia necessário ter?	
	Compreender o nível de envolvimento das famílias no projeto	Acha que as famílias se sentem envolvidas no projeto? Qual a importância desse envolvimento?	Conhecimento dos objetivos do projeto Conhecimento das tarefas desenvolvidas

	Caracterizar o processo de capacitação e <i>mentoring</i>	Como é que foi desenvolvido o processo de capacitação? Quais os pontos essenciais?	Temáticas, número de sessões
		Que balanço faz do processo de capacitação?	
		Como foi desenvolvido o trabalho de <i>mentoring</i> ?	Reuniões, troca de emails, telefonemas
		Que tipo de apoio foi prestado às/aos docentes? Foram partilhados materiais? Quais? Acha suficientes? O que pode faltar?	Apoio na planificação das aulas, construção de instrumentos
		Que tipo de interação foi criada entre todas/os docentes envolvidas/os no processo de capacitação e <i>mentoring</i> ?	Trabalho colaborativo, partilha de dúvidas e de ideias
		Que balanço faz do processo de <i>mentoring</i> ?	Apoio, comunicação, companheirismo
C – Ensino, aprendizagem e avaliação	Compreender como decorre o processo ensino-aprendizagem	Sabemos que a mudança é muito lenta, mas considera que as/os docentes alteraram as suas dinâmicas de sala de aula, por via do projeto?	Interação professor-aluna/o Interação aluna/o-aluna/o Estrutura da aula
		Que tipo de tarefas foram propostas?	Fichas, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, projetos
		Como é suposto estar organizado o espaço de sala de aula?	Mesas dispostas em modo tradicional, em U, em pequenos grupos
		Como é feita a planificação das aulas?	Planificação diária, semanal

			Em conjuntos com as/os restantes docentes, individualmente
		Como considera que correu a implementação do trabalho de projeto?	Conseguiram implementar os 3 níveis
		Como considera que correu a implementação das dinâmicas no trabalho da matemática?	Utilização de materiais, jogos
		Como considera que correu a implementação das assembleias de turma?	Se implementaram ou não e se sim, como
		Como considera que correu a implementação dos momentos de trabalho autónomo?	Se implementaram ou não e se sim, como
		Qual considera ser o papel dos pais neste trabalho?	Envolvimento dos pais
	Caracterizar o processo de avaliação Pedagógica	Como caracteriza o processo de avaliação das aprendizagens?	Sumativo, formativo
		Quais os instrumentos de avaliação utilizados?	Testes, fichas, trabalhos
		Em que momentos são aplicados?	Uma vez por período, semanalmente
D - Trabalho colaborativo	Compreender as dinâmicas do trabalho colaborativo entre docentes	Considera que as/os docentes trabalharam de modo colaborativo ao longo do projeto?	Partilha de ideias, instrumentos, estratégias
E - Desenvolvimento do projeto no AEOH	Perceber qual o impacto no projeto na comunidade educativa	Qual considera ser a opinião das/os docentes, na generalidade, sobre o projeto?	Motivação, vontade em estarem envolvidos
		Considera a Direção da Escola/Agrupamento esteve envolvida no projeto?	Disponibilidade, disponibilização de materiais e recursos

		O que acha que o projeto pode trazer à escola pública?	
F- Finalização da Entrevista	Saber se o entrevistado tem alguma questão Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação Agradecer a disponibilidade	- Deseja acrescentar mais alguma questão? Ou alguma informação? - Obrigada pela colaboração	

Anexo B2 Guião Entrevista mentora

Objetivo – Recolher dados, a partir da perceção das/os docentes, que permitam:

- Compreender o impacto do projeto nas práticas pedagógicas (processo ensino-aprendizagem-avaliação);
- Identificar as dificuldades sentidas pelas/os docentes na sua implementação;
- Caracterizar o processo de *mentoring*;

101

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	
B – Organização e Funcionamento do Projeto	Identificar dificuldades sentidas	Na sua opinião, quais as maiores dificuldades sentidas, por parte das/os docentes, na implementação do projeto?	Adotar as metodologias, compreender os objetivos, motivar as/os alunas/os, coordenar o projeto com os conteúdos

		Que balanço faz da implementação do projeto, de um modo geral, até à data? Acha que o projeto está a dar resposta aos alunos com maiores dificuldades?	Melhoria nas aprendizagens das/os alunas/os, enriquecimento pedagógico, exequibilidade e viabilidade do projeto
	Caracterizar o processo de capacitação e <i>mentoring</i>	Como é que foi desenvolvido o processo de capacitação? Quais os pontos essenciais?	Temáticas, número de sessões
		Que balanço faz do processo de capacitação?	
		Como foi desenvolvido o trabalho de <i>mentoring</i> ?	Reuniões, troca de emails, telefonemas
		Que tipo de apoio foi prestado às/aos docentes?	Apoio na planificação das aulas, construção de instrumentos
		Que tipo de interação foi criada entre todas/os docentes envolvidas/os no processo de <i>mentoring</i> ?	Trabalho colaborativo, partilha de dúvidas e de ideias
		Como mentora, quais as maiores dificuldades que sentiu?	Conciliar tempos, criar relação com docentes, demonstrar potencialidade do modelo de aprendizagem
		Sente que as/os docentes estiveram motivados ao longo do processo de <i>mentoring</i> ?	Entusiasmo, espírito de iniciativa
		Considera que as/os docentes estiveram verdadeiramente envolvidos no projeto?	Apenas recetores de informação ou formandos com sentido crítico

		Que balanço faz do processo de <i>mentoring</i> ?	Apoio, comunicação, companheirismo
C – Ensino, aprendizagem e avaliação	Compreender como decorre o processo ensino-aprendizagem	Considera que as/os docentes alteraram as suas dinâmicas de sala de aula, por via do projeto?	Interação professor-aluna/o Interação aluna/o-aluna/o Estrutura da aula
		Que tipo de tarefas foram propostas?	Fichas, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, projetos
		Como é suposto estar organizado o espaço de sala de aula?	Mesas dispostas em modo tradicional, em U, em pequenos grupos
		Como é feita a planificação das aulas?	Planificação diária, semanal Em conjuntos com as/os restantes docentes, individualmente
		Acha que as/os docentes cumpriram a planificação ou tiveram necessidade de a adaptar? Como?	Avançar ou atrasar alguns pontos semanalmente, ou entre períodos
		Como considera que correu a implementação do trabalho de projeto?	Conseguiram implementar os 3 níveis
		Como considera que correu a implementação das dinâmicas no trabalho da matemática?	Utilização de materiais, jogos
		Como considera que correu a implementação das assembleias de turma?	Se implementaram ou não e se sim, como

	Caracterizar o processo de avaliação Pedagógica	Como considera que correu a implementação dos momentos de trabalho autónomo?	Se implementaram ou não e se sim, como
		Como caracteriza o processo de avaliação das aprendizagens?	Sumativo, formativo
		Quais os instrumentos de avaliação utilizados?	Testes, fichas, trabalhos
		Em que momentos são aplicados?	Uma vez por período, semanalmente
D - Trabalho colaborativo	Compreender as dinâmicas do trabalho colaborativo entre docentes	Considera que as/os docentes trabalharam de modo colaborativo ao longo do projeto?	Partilha de ideias, instrumentos, estratégias
E - Desenvolvimento do projeto no AEOH	Perceber qual o impacto no projeto na comunidade educativa	Qual considera ser a opinião das/os docentes, na generalidade, sobre o projeto?	Motivação, vontade em estarem envolvidos
		Considera a Direção da Escola/Agrupamento esteve envolvida no projeto?	Disponibilidade, disponibilização de materiais e recursos
F- Finalização da Entrevista	Saber se o entrevistado tem alguma questão Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação Agradecer a disponibilidade	- Deseja acrescentar mais alguma questão? Ou alguma informação? - Obrigada pela colaboração	

Anexo B3 - Guião Entrevista elemento representante da Direção do Agrupamento

Objetivo – Recolher dados, a partir da perceção das/os docentes, que permitam:

- Compreender o impacto do projeto nas práticas pedagógicas (processo ensino-aprendizagem-avaliação);
- Identificar as dificuldades sentidas na sua implementação;

- Caracterizar o processo de *mentoring*;
- Perceber o impacto do projeto no AEOH e no território;

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 este ano. Pedimos que fale um pouco deste período da Covid mas também do que se lembra da fase presencial.
B – Organização e Funcionamento do Projeto	Compreender como correu o projeto e identificar pontos positivos e as dificuldades sentidas	Na sua opinião, como tem corrido o projeto? Quais os aspetos positivos que aponta? Quais as maiores dificuldades na implementação do projeto? Docentes? E por parte da Direção? Outros? O que acha que podia ter sido feito de modo diferente?	Adotar as metodologias, compreender os objetivos, motivar as/os alunas/os, coordenar o projeto com os conteúdos
		Acha que o projeto está a dar resposta aos alunos com maiores dificuldades? Acha que quando terminarmos o projeto, ele vai continuar no agrupamento, para todos os alunos? Como será o modelo de gestão do projeto internamente?	Melhoria nas aprendizagens das/os alunas/os, enriquecimento pedagógico, exequibilidade e viabilidade do projeto Coordenador, mentores internos

		Como acha que os professores que estão no projeto o veem?	
		E os dos 1º CEB que não estão? E os de outros níveis de ensino? Conhecem? Têm opinião?	
		O que tem sido feito ou se vai fazer para garantir que será uma prática a ficar?	
	Compreender o nível de envolvimento das famílias no projeto	Como acha que os pais das turmas envolvidas vêm o projeto? Qual a opinião deles?	Conhecimento dos objetivos do projeto Conhecimento das tarefas desenvolvidas
		Como acha que foi garantido esse envolvimento?	Reuniões, troca de e-mails, telefonemas
	Caracterizar o processo de capacitação e <i>mentoring</i>	No que se refere à capacitação, qual a sua opinião? Foi suficiente? Eram necessárias mais horas? Que temas?	
		Que balanço faz do processo de <i>mentoring</i> ? Qual a sua opinião relativamente às planificações e aos materiais disponibilizados?	Apoio, comunicação
	Analisar as ações com a comunidade	Considera importantes as ações temáticas realizadas? Porquê?	Para pais e professores
		Que outros temas/ações acharia necessário ter?	
C – Ensino, aprendizagem e avaliação		Da perceção que tem, quais as maiores alterações na dinâmica de sala de aula?	Interação professor-aluna/o Interação aluna/o-aluna/o

	Compreender como decorreu o processo ensino-aprendizagem e qual o papel dos diferentes intervenientes	Considera que existiram mudanças na interação prof aluno? E Aluno- aluno? Acha que as estruturas da aula mudaram?	Estrutura da aula
		Como considera que correu a implementação do trabalho de projeto?	Conseguiram implementar os 3 níveis
		Como considera que correu a implementação das dinâmicas no trabalho da matemática?	Utilização de materiais, jogos
		Qual considera ser o papel da/o docente neste projeto?	Orientador das aprendizagens, transmissor de aprendizagens
		Qual considera ser o papel da/o aluna/o no processo?	Regulador das suas aprendizagens, recetor de informação
		Considera que o projeto facilita/promove a participação das/os alunas/os? Como?	Motivação, exposição de dúvidas
		Qual considera ser o papel dos pais neste trabalho? Sente que eles cumpriram esse papel?	Envolvimento dos pais
	Caracterizar o processo de avaliação pedagógica	Como acha que correu o processo de avaliação das aprendizagens?	Dificuldades sentidas
		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	Sente que as/os docentes trabalharam em conjunto? Os do mesmo nível de ensino e entre níveis de ensino?	Trabalho colaborativo, partilha de dúvidas e de ideias

		Considera ter existido algum tipo de interação entre as/os docentes envolvidos no projeto e as/os restantes?	Partilha de instrumentos ou de ideias
E - Desenvolvimento do projeto no AEOH	Perceber qual o impacto no projeto na comunidade educativa	Considera que o projeto teve impacto na dinâmica escolar do Agrupamento?	Impacto nas outras turmas Impacto nas atividades extracurriculares Impacto na dinâmica da escola
		Qual considera ser a opinião do Agrupamento, na generalidade, sobre o projeto?	Motivação, vontade em estarem envolvidos
		Que tipo de apoio foi prestado às/aos docentes por parte da Direção do Agrupamento?	Disponibilidade, disponibilização de materiais e recursos
F - Impacto do projeto no Território	Compreender a perceção das/os docentes sobre o impacto do projeto na comunidade	Sente que as famílias fora do projeto sabem que há um projeto novo no Agrupamento? Qual será a sua perceção?	Conhecimento, expectativas
		Considera que o projeto tem algum impacto na comunidade em geral?	Conhecimento, expectativas
G - Finalização da Entrevista	Saber se o entrevistado tem alguma questão Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação Agradecer a disponibilidade	- Deseja acrescentar mais alguma questão? Ou alguma informação? - Obrigada pela colaboração	

Anexo B4 - Guião Entrevista docentes

Objetivo – Recolher dados, a partir da perceção das/os docentes, que permitam:

- Compreender o impacto do projeto nas práticas pedagógicas (processo ensino-aprendizagem-avaliação);
- Identificar as dificuldades sentidas pelas/os docentes na sua implementação;
- Caracterizar o processo de *mentoring*;
- Perceber o impacto do projeto no AEOH e no território;

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 este ano. Pedimos que fale um pouco deste período da Covid mas também do que se lembra da fase presencial.
B – Organização e Funcionamento do Projeto	Compreender como correu o projeto e identificar pontos positivos e as dificuldades sentidas	Como correu o projeto? Quais as maiores dificuldades que sentiu na sua implementação?	Adotar as metodologias, compreender os objetivos, motivar as/os alunas/os, coordenar o projeto com os conteúdos
	Compreender o nível de envolvimento das famílias no projeto	Como acha que os pais da sua turma vêem o projeto? Qual a opinião deles?	Conhecimento dos objetivos do projeto Conhecimento das tarefas desenvolvidas

	Caracterizar o processo de capacitação e <i>mentoring</i>	Como foi garantido esse envolvimento?	Reuniões, troca de e-mails, telefonemas
		No que se refere à capacitação, qual a sua opinião? Foi suficiente? Eram necessárias mais horas? Que temas?	
		Como foi desenvolvido o trabalho de <i>mentoring</i> ?	Reuniões, troca de emails, telefonemas
		Que tipo de apoio recebeu por parte dos mentores?	Apoio na planificação das aulas, construção de instrumentos
		Que opinião tem sobre os materiais?	
		Aplicou tudo o que vem na metodologia? Quais as principais alterações?	
		Que balanço faz do processo de <i>mentoring</i> ?	Apoio, comunicação, companheirismo
	Analisar as ações com a comunidade	Considera importantes as ações temáticas realizadas? Porquê?	Para pais e professores
		Que outros temas/ações acharia necessário ter?	
		Que balanço faz da implementação do projeto, de um modo geral, até à data? Pontos fortes? O que se pode melhorar?	Melhoria nas aprendizagens das/os alunas/os, enriquecimento pedagógico, exequibilidade e viabilidade do projeto
C – Ensino, aprendizagem e avaliação		Quais as maiores alterações na dinâmica de sala de aula?	Interação professor-aluna/o Interação aluna/o-aluna/o

	Compreender como decorreu o processo ensino-aprendizagem e qual o papel dos diferentes intervenientes	Considera que existiram mudanças na interação prof aluno? E Aluno- aluno? As estruturas da aula mudaram? Ou do dia?	Estrutura da aula
		Qual considera ser o papel da/o docente neste projeto?	Orientador das aprendizagens, transmissor de aprendizagens
		Qual considera ser o papel da/o aluna/o no processo?	Regulador das suas aprendizagens, recetor de informação
		Como foi organizado o espaço de sala de aula? Foi sempre igual?	Mesas dispostas em modo tradicional, em U, em pequenos grupos
		Cumpriu a planificação ou teve necessidade de a adaptar? Se sim, de que modo?	Avançar ou atrasar alguns pontos semanalmente, ou entre períodos
		Como correu a implementação do trabalho de projeto? Como fez? Sentiu dificuldades?	Conseguiu implementar os 3 níveis?
		Como correu a implementação das dinâmicas no trabalho da matemática? Como fez? Sentiu dificuldades?	Utilização de materiais, jogos
		Implementou assembleias de turma? Se sim, como fez? Sentiu dificuldades?	Frequência, utilidade

		Implementou os momentos de trabalho autónomo no horário? Se sim, como fez?	Frequência, propósito
		Sentiu dificuldades?	
		Considera que o projeto facilita/promove a participação das/os alunas/os? Como?	Motivação, exposição de dúvidas
	Caracterizar o processo de avaliação pedagógica	Qual considera ser o papel dos pais neste trabalho? Sente que eles cumpriram esse papel?	Envolvimento dos pais
		Como caracteriza o processo de avaliação das aprendizagens?	Sumativo, formativo
		Quais os instrumentos de avaliação utilizados?	Testes, fichas, trabalhos
		Em que momentos foram aplicados?	Uma vez por período, semanalmente
		Como é que deu <i>feedback</i> às/aos alunas/os?	Em que momentos, de que maneira
		Sentiu alguma dificuldade no processo de avaliação?	Distribuir <i>feedback</i> , seguir critérios
	D - Trabalho colaborativo	Além das sessões com o mentor, encontraram-se mais vezes? Trabalharam juntos?	Trabalho colaborativo, partilha de dúvidas e de ideias
		Trabalhou em conjunto com os outros docentes nas planificações? Como fizeram?	Organização por áreas, por semanas
		Existiu algum tipo de interação com as/os outras/os docentes envolvidas/os no processo de <i>mentoring</i> do outro nível de ensino?	Trabalho colaborativo, partilha de dúvidas e de ideias

		Costuma partilhar o trabalho desenvolvido por via do <i>mentoring</i> com docentes que não estão envolvidas/os no projeto?	Partilha de instrumentos ou de ideias
		Sente que este projeto mudou algum tipo de colaboração entre docentes?	
E - Desenvolvimento do projeto no AEOH	Perceber qual o impacto no projeto na comunidade educativa	Considera que o projeto teve impacto na dinâmica escolar do Agrupamento?	Impacto nas outras turmas Impacto nas atividades extracurriculares Impacto na dinâmica da escola
		Qual considera ser a opinião das/os docentes, na generalidade, sobre o projeto?	Motivação, vontade em estarem envolvidos
		Considera que teve apoio por parte da Direção da Escola/Agrupamento?	Disponibilidade, disponibilização de materiais e recursos
F - Impacto do projeto no Território	Compreender a perceção das/os docentes sobre o impacto do projeto na comunidade	Sente que as famílias fora do projeto sabem que há um projeto novo no Agrupamento? Qual será a sua perceção?	Conhecimento, expectativas
		Considera que o projeto tem algum impacto na comunidade em geral?	Conhecimento, expectativas
G - Finalização da Entrevista	Saber se o entrevistado tem alguma questão Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação Agradecer a disponibilidade	- Deseja acrescentar mais alguma questão? Ou alguma informação? - Obrigada pela colaboração	

Anexo B5 - Guião *Focus Group* Encarregadas/os de Educação

Objetivo - Recolher dados sobre a perceção das/os Encarregadas/os de Educação acerca do desenvolvimento do Projeto.

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
A - Legitimação do <i>Focus Group</i>	Recordar objetivos do <i>focus group</i> Alertar para a necessidade de sinceridade nas respostas Garantir a confidencialidade Informar sobre a duração da sessão Pedir autorização para gravar	- Esta reunião de tem como objetivo perceber como correu o projeto, na vossa opinião. Não pretende julgar qualquer trabalho, mas antes identificar pontos fortes e a melhorar, para que tudo se possa continuar. - O que se pretende é uma conversa entre todos, guiada por nós a partir de algumas questões. - Sublinhar a importância do contributo da/o entrevistada/o	
B – Organização e Funcionamento do Projeto	Compreender o nível de envolvimento das famílias no projeto	Conhecem o projeto? Em que acham que se baseia? O que vem mudar? Para que serve? Que dúvidas ainda têm? Compreenderam desde início o projeto? Que tipo de materiais os alunos utilizaram? O que acham que foi diferente? Os vossos educandos utilizaram manuais?	Objetivos Práticas Fundamentos Livros, MAB...
		Sentem-se envolvidas/os no projeto? Como se poderia melhorar neste sentido?	Comunicação com as/os docentes Comunicação com as/os outra/os Encarregadas/os de Educação Conhecimento dos objetivos do projeto Conhecimento das tarefas desenvolvidas

	Analisar as ações com a comunidade	Tiveram conhecimento/participaram em alguma ação temática? E de informação sobre o projeto?	Sessões de 6ª à noite e sábado
		Qual o <i>feedback</i> que têm dos pais que participaram?	Positivo, têm ou não conhecimento
		Acham que as ações são suficientemente divulgadas?	Divulgar através de outros meios
		O que poderia ser feito para que as ações tivessem maior adesão?	Maior divulgação, outro horário, outro local
		Consideram importantes as ações temáticas realizadas?	Utilidade das ações
		Que outros temas/ações achariam necessário ter?	
		Acha que a comunidade conhece o projeto?	
C – Ensino, aprendizagem e avaliação	Compreender quais as percepções sobre as práticas pedagógicas adotadas no projeto	Como é que acham que decorreram as aulas?	Dinâmicas de sala de aula Planificação das aulas Interação docente-aluna/o Interação aluna/o-aluna/o Projetos Matemática
		Qual a vossa opinião sobre as tarefas que foram propostas?	Muitos ou poucos trabalhos Pertinências das tarefas e projetos Têm ou não trabalhos de casa
		Qual consideram ser o papel da/o docente e das/os alunas/os no projeto?	Práticas do projeto centradas na/o docente ou nas/os alunas/os
		Acham que as/os alunas/os participam mais ativamente nas tarefas e nas aulas por causa do projeto?	Motivação

			Empenho Vontade de realizar as tarefas Gosto pela escola
		Sentem que as/os alunas/os são mais autónomas/os?	
	Identificar as perceções que têm sobre o impacto do projeto nos resultados da aprendizagem	Concordam com os processos de avaliação adotados no projeto?	Critérios de avaliação Instrumentos de avaliação
		Acham que o projeto influencia de alguma maneira os resultados de aprendizagem?	Melhoria nas aprendizagens
D - Trabalho colaborativo entre docentes	Identificar as perceções que têm sobre a interação entre o corpo docente envolvido no projeto	Têm conhecimento de como é que os docentes têm trabalhado? <i>mentoring</i> ?	Se têm conhecimento do que fazem e do tipo de apoio que é dado
		Sentem que as/os docentes trabalham em conjunto? Como?	Partilha de recursos e materiais Planificações em conjunto
E - Desenvolvimento do projeto no AEOH	Perceber, aos olhos das/os encarregadas/os de educação, qual o impacto no projeto na restante comunidade educativa	Acham que o projeto está em todas as turmas de 1º ano do Agrupamento? Poderá vir a estar? Acham possível? Acham que têm feito o AEOH mudar? Como? Porquê?	Impacto nas outras turmas Impacto nas atividades extracurriculares Impacto na dinâmica da escola Motivação das/s docentes
		Se o vosso encarregado de educação não estivesse numa turma envolvida no projeto, gostavam que estivesse?	Motivação pelo projeto

F - Impacto do projeto no Território	Compreender a perceção das/os encarregadas/os de educação sobre o impacto do projeto nas famílias e na comunidade	Sentem que as famílias fora do projeto sabem que há um projeto novo no Agrupamento? Qual será a sua perceção? O que será que acham?	Conhecimento, expectativas
		Consideram que o projeto tem impacto na comunidade em geral?	Conhecimento, expectativas
G - Finalização do <i>Focus Group</i>	Saber se as/os participantes têm alguma questão Saber se as/os participantes querem acrescentar alguma informação Agradecer a disponibilidade	Desejam acrescentar mais alguma questão? Ou alguma informação? - Obrigada pela colaboração.	

Anexo C - Sínteses Interpretativas

Anexo C1 - Entrevista à responsável pela capacitação e *mentoring*

Modelo Pedagógico VOAR

O modelo pedagógico VOAR vem conseguir uma mudança de paradigma entre um ensino aprendizagem de um processo educativo centrado no professor e no ensino, para um processo educativo centrado no aluno ou em grupos de alunos, ou seja, na aprendizagem.

O Ensinar é Investigar, o que fez foi essencialmente utilizar trabalho por projeto, portanto, um enfoque enorme em trabalho de projeto, de tal forma, que conseguiu envolver todos os conteúdos de currículo do 1º CEB, portanto, os programas das diversas disciplinas do currículo do 1º CEB, em projetos. Projetos que partilham do mais próximo, a própria criança, em contra posição com os outros, eu e os outros, até alargamentos sucessivos, sucessivos, sucessivos até ao universo, que é o último dos temas, embora, depois disso, nós no 4º ano ainda temos um último projeto que é ‘o tesouro da minha aprendizagem’ é um bocadinho o fecho, “O que é que eu aprendi no 1º CEB?” e é o tornar consciente, ajudar as crianças a tornarem consciente do tesouro enorme que foi aquilo que aprenderam no 1º CEB, isso foi um projeto que penso que não fazia parte do Ensinar é Investigar e que é já característico do VOAR, esse último projeto.

As maiores diferenças com o VOAR, na verdade sobre o ponto de vista de fundamentos, não há grande diferença, o VOAR foi encontrando formas, outras formas de concretizar os mesmos princípios, portanto, eu falo o aluno no centro, mas eu acrescento sempre o aluno ou grupos de alunos, porque o grupo é muito importante.

O VOAR tem essencialmente como base a teoria de Kantenich, um autor alemão do século XX, que defende que não existe educação só existe autoeducação, na verdade, só podemos dizer que o processo educativo arrancou, quando conseguimos despoletar autoeducação, ou seja, quando conseguimos que a criança, depois adolescente e jovem, tome nas suas mãos a responsabilidade de se educar a si própria, educar no sentido mais lato possível, tanto à sua pessoa, como ao seu ser enquanto ser cognoscente, enquanto aprendiz, digamos. Kantenich também diz “Não é possível educar, sem previamente estabelecer uma vinculação entre educando e educador” e é por essa vinculação que circula a vida, de educando para educador, do educador para o educando. Para além deste autor, e alicerçando a sua raiz sócia construtivista, o VOAR inspira-se também em Piaget, Dewey, Freinet, Vygostky, Bruner e Schön, na formação docente.

O Ensinar é Investigar foi criado para o 1º CEB do Ensino Básico e, portanto, são doze, treze ou quatorze temas que vão desde o 1º ao 4º ano de escolaridade.

Os princípios permanecem os mesmos, a valorização dos projetos permanece a mesma, mas acrescentamos uma fatia grande de trabalho autónomo e quando olha para a Escola da Ponte, o que vê ali é essencialmente trabalho autónomo, com um pouquinho de trabalho de projeto, nós fazemos ao contrário, é essencialmente trabalho de projeto, com um pouquinho de trabalho autónomo.

A partir do 5º ano os alunos têm uma agenda na qual planificam o trabalho autónomo, contemplando uma secção para trabalho autónomo, onde estão contabilizadas as quinzenas todas ao longo do ano por semestre, e uma outra secção para a planificação do trabalho de projeto. No Ensinar é Investigar, a primeira coisa logo de manhã que se faz é planificar o dia e a

última coisa é avaliar o dia, que é feito em conjunto, a turma inteira. No VOAR, no final de cada planificação, quer seja nos quinze dias que planificaram trabalho autónomo, quer do projeto, quando chegam ao fim, avaliam, por escrito e avaliam com o seu tutor. A figura do tutor foi introduzida no VOAR, como o propósito de promover nos alunos a reflexão, consciência e autorregulação das suas aprendizagens.

O VOAR representa um salto qualitativo em relação ao Ensinar é Investigar, promovendo *soft skills* que se revelam cada vez mais essenciais, como a capacidade para trabalhar em equipa, a criatividade, o espírito crítico, capacidade de reflexão e argumentação, a resolução de problemas, a capacidade para planificar, a liderança.

Os meninos gostam muito de assumir uma parte da gestão, isso não existia do Ensinar é Investigar, isto é criado já no VOAR. Os pilares atuais do VOAR foram influenciados pelos contributos das crianças, a partir dos seus textos sobre os aspetos mais significativos e de maior agrado, relativos ao processo de aprendizagem e ao Colégio. O “V” de VOAR, o “V” é vinculações, o que estava de facto, era o empreendedorismo e nós pusemos uma coisa que é mais que empreendedorismo, que é a ousadia, ousar na vida, ser capaz de ousar, ser capaz de tomar iniciativas.

Capacitação e *mentoring*

A responsável pela capacitação e *mentoring* assume e lamenta o atraso na entrega das planificações (disponibilizadas de 2 em 2 meses, sensivelmente), admitindo o nível de constrangimento que representa para as/os docentes na gestão das suas práticas. Este atraso, deveu-se, primeiramente, às vicissitudes inerentes ao arranque de um projeto desta natureza, e posteriormente, à elevada carga de trabalho que recai sobre a equipa de capacitação e *mentoring*.

A responsável pela capacitação e *mentoring*, admite a necessidade de reformar os materiais disponibilizados, no sentido em que a sua carência “(...) exige dos professores muito trabalho (...) porque de facto, os manuais não servem, têm uma perspetiva completamente fora do que nós pretendemos e portanto, veem-se muito aflitos (...)”. Assim, está perspetivada a construção de uma brochura *online* com materiais, nomeadamente para a matemática. Todavia, a entrevistada realça como benefício colateral a esta situação, a promoção do trabalho colaborativo e entreajuda entre docentes.

Também no que concerne à fundamentação teórica do modelo pedagógico, a entrevistada admite a importância de uma maior consolidação, para que as/os docentes envolvidos adquiram uma visão mais holística do modelo, com uma descrição da componente prática e respetiva fundamentação. Esta lacuna, tem sido colmatada com as sessões de capacitação e *mentoring*.

As sessões de capacitação correram bem e tiveram como propósito dar a conhecer as bases do Ensinar é VOAR, no que concerne ao trabalho de projeto, às dinâmicas de matemática e ao ensino do português, não tendo este último avançado por decisão do Agrupamento. Após estas sessões iniciais, a responsável pela capacitação e *mentoring* refere que a dinamização das seguintes fica sujeita às solicitações das/os docentes envolvidas/os, consoante as necessidades que vão surgindo.

Apesar de não conseguir garantir que tenham ocorrido com a frequência necessária, a responsável pela capacitação e *mentoring* também assume não ter evidências que comprovem que um aumento do número de sessões de capacitação se traduza numa maior apropriação, no sentido em que, e com base a sua experiência, nos primeiros anos, as/os docentes estão mais focadas/os no trabalho desenvolvido em sala de aula com as/os alunos do que nos fundamentos teóricos que o sustentam.

Relativamente às sessões de *mentoring*, a responsável admite, e comparativamente ao grupo de docentes do 2.º ano, não ter sido criada uma relação tão próxima e fraca com o grupo de docentes de 1.º ano, em grande medida, devido à presença de “(...) dois ou até três elementos que exercem alguma pressão sobre os outros e que não deixam que eles contem como é que correu, o que é que se passou, onde é que estão as dificuldades, mesmo quando a mentora pergunta, ela sente que nunca são totalmente francos”. Assim, e refletindo sobre possíveis soluções, a entrevistada refere a uma delas pode passar pela organização das/os docentes em grupos de trabalho mais pequenos.

Dinâmicas da sala de aula

Segundo a entrevistada, o projeto impulsiona, na escola pública, uma mudança de paradigma no que diz respeito ao processo educativo, que, ao romper com a perspetiva de um método mais transmissivo, centrado no papel da/o docente, transpõe o foco fundamentalmente para as/os alunas/os e para as suas aprendizagens, o que, invariavelmente, se traduz, não só numa melhoria na aquisição de conhecimentos, mas também na criação de valores e de competências, cada vez mais essenciais e que, segundo a responsável pela capacitação, um ensino tradicional não promove.

120

A este respeito, a responsável pela capacitação e *mentoring* refere que a aquisição de *soft skills* que fazem parte do perfil da/o aluna/o, como a autonomia, criatividade, capacidade de planificação e de trabalho em grupo, confirmou-se no período de ensino à distância, em que as/os alunas/os, principalmente as/os de 2º ano, “(...) foram capazes de continuar a trabalhar em projeto e de continuarem a fazer as suas aprendizagem, enquanto (...) que de facto na sua generalidade da escola pública isso foi francamente hipotecado (...)”.

Na sua opinião, no caso das crianças de 1º ano, o período de ensino à distância acarretou maiores constrangimentos, em grande medida, devido ao facto de, tanto docentes como alunas/os, ainda não estarem suficientemente seguros com o projeto.

A responsável pela capacitação e *mentoring* admite existir um conjunto de docentes entusiasmados e envolvidos no projeto, e outro em que a apropriação e reconhecimento de valor na metodologia se revelou mais demorado. Nesta linha, confessa que o modelo de contratação pública docente não beneficia a implementação de projetos desta natureza porque na verdade torna “(...) difícil que eles escolham seguir este ou aquele modelo pedagógico (...) vão parar aquela escola e não estão para ali virados, não lhes interessa, (...) querem continuar calmamente na sua vida, já ensinaram assim imenso tempo”. Não obstante, afirma ser visível uma evolução no envolvimento das/os docentes ao longo da implementação do projeto, acreditando que sem o período de ensino à distância imposto pelo confinamento, a adaptação das práticas seria ainda mais substancial.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, se com o método mais tradicional de ensino as crianças seguem, decoram e reproduzem os conteúdos descritos no manual, com o projeto as crianças “(...) são capazes de expressar o que é que querem saber, o que é que já sabem, o que é que não sabem e querem saber (...) com o apoio do adulto, claro, mas com uma autonomia completamente diferente (...)”. Neste sentido, e com o auxílio da/o docente, as crianças veem-se confrontadas com questões como “O que vocês já sabem sobre este tema? O que é que vocês querem saber sobre este tema? Como é que vocês vão conseguir fazer isso?”, o que estimula a curiosidade pelas temáticas e promove aprendizagens mais significativas e, acima de tudo, divertidas.

Assim, o papel da/o docente altera-se drasticamente, segundo a responsável pela capacitação e *mentoring*, no sentido em que esta/este “(...) só ajuda a raciocinar, só ajuda a pensar sobre o conhecimento que eles próprios [as/os alunas/os] adquiriram”.

Nesta linha, realça a importância da disposição das mesas na sala de aula, no sentido em que a disposição de mesas individuais de frente para o quadro permite apenas ter um dossier e um estojo, impossibilitando a consulta de outros livros, de mapas para pesquisa, recolher amostras no terreno e discuti-las em grupo, entre outros exemplos de tarefas que são propostas com as metodologias adotadas no projeto. Assim, é fundamental privilegiar-se uma disposição de mesas que favoreça o trabalho colaborativo, seja em “U”, que facilita o trabalho em grande grupo, mais indicado para o nível 1 e 3 do trabalho de projeto, seja por ilhas de trabalho, mais direcionado para o trabalho desenvolvido no nível 3, devendo por isso ser ajustada consoante as diferentes etapas do trabalho.

Relativamente às assembleias de turma, assume que ainda não estão a correr como desejado, mas também relativiza um pouco a questão, compreendendo que as/os docentes já fazem um grande trabalho no que concerne às mudanças de práticas e aos conhecimentos do currículo, sendo por isso compreensível que não tenham tanta predisposição e tempo para investir nestas assembleias. Apesar de não identificar grandes dificuldades na sua implementação, assume que para a grande parte das/os docentes possam ser complexos devido ao aumento de autonomia que atribui às/aos alunos e a anulação quase total do papel da/o docente. Nesta linha, assume que em determinados casos, poderá ser necessário um apoio e capacitação *in loco*.

No que concerne ao processo de avaliação das aprendizagens, a responsável pela capacitação e *mentoring* refere que, por via do projeto e das metodologias adotadas, as/os docentes conseguem diversificar os processos de recolha de informação.

Impacto no Agrupamento

A responsável pela capacitação e *mentoring* considera o apoio dado por parte do membro da Direção que acompanhou o projeto fundamental, afirmando mesmo ter sido uma peça-chave no processo. Ao transmitir segurança às/aos docentes, o processo de mudança fica amplamente validado, o que se torna essencial para garantir a continuidade do mesmo.

Envolvimento dos pais no projeto

Segundo a responsável pela capacitação e *mentoring*, é fundamental que as/os encarregadas/os de educação compreendam, tão bem quando possível, os pressupostos do projeto, pois só assim é possível que o valorizem. Esta apropriação e valorização do projeto por parte das/os encarregadas/os de educação é fulcral pois influencia as expectativas das crianças.

Segundo a entrevistada se as famílias “(...) não valorizam, a criança percebe e, portanto, as expectativas são diferentes, a criança é altamente sensível às expectativas, por mais que o adulto ache que não (...), isso afeta a vida escolar da criança (...)”. Por outro lado, não tem como certo que as/os encarregadas/os de educação valorizem a aquisição de *soft skills*, o que pode, em certa medida, influenciar a relevância atribuída por parte dos pais, ao projeto. Assim, e 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.

Anexo C2 - Entrevista à mentora

Capacitação e *mentoring*

As sessões de capacitação inicial foram pautadas, no estudo do meio, pela apresentação dos projetos, no que concerne à metodologia de implementação, aos temas abordados em cada um e respetivos exemplos. No caso da matemática, são apresentadas as dinâmicas de trabalho e desenvolvimento dos conceitos, bem como a importância da resolução de problemas.

A mentora afirma ainda que estas sessões de capacitação inicial, essencialmente teóricas, apesar de não permitirem um aprofundamento das dúvidas e questão, por surgirem apenas ao longo da implementação, cumprem o seu propósito, não vislumbrando assim, outra forma de estas serem planeadas e conduzidas.

As sessões de *mentoring*, por ocorrerem ao longo do ano letivo, acabam por ser um complemento desta capacitação inicial, sendo o momento canalizado para esclarecimento de dúvidas e partilha de práticas, não só entre as/os docentes mas também pela própria mentora que, sempre que possível, expôs exemplos da sua prática e experiência na implementação das metodologias, com o propósito de desmistificar perceções erradas e de tranquilizar as/os docentes mais receosas/os e inseguras/os.

Refletindo sobre possíveis melhorias, no que diz respeito às sessões de *mentoring*, a mentora assume a possibilidade e vantagem de formarem grupos de trabalho mais pequenos, que promovam um apoio mais direcionado.

Apesar de no período de confinamento as sessões de *mentoring* terem ocorrido à distância, via zoom, não sentiu grandes constrangimentos na sua dinamização.

O único momento em que a mentora sentiu as/os docentes desmotivadas/os nas sessões de *mentoring*, foi sensivelmente no final do 1.º período do ano letivo de 2019/2020, momento em que perceberam que a capacitação não seria acreditada. Assim, nesta fase, continuaram a implementar o projeto, “(...) seguindo as orientações e as planificações que lhes tinham sido dadas, mas na realidade não estavam a tirar dúvidas”. A mentora considera que este constrangimento acabou por ser ultrapassado, tendo as/os docentes compreendido que a

ausência de acreditação, pois mais injusta que lhes pareça, não pode nem deve comprometer o trabalho desenvolvido nas sessões de *mentoring*.

Planificações e materiais

As planificações semanais disponibilizadas a todas/os as/os docentes, consoante o nível de ensino que lecionam, são essencialmente orientações da semana, com os conceitos a trabalhar e alguns exemplos de atividades, pressupondo assim que as restantes sejam construídas pelas/os próprias/os docentes, à luz das necessidades das suas turmas e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

A título de exemplo, os problemas matemáticos podem ser trabalhados os conceitos da adição, subtração, multiplicação e divisão, sendo que cada conceito tem vários sentidos, como no caso da subtração, em que podem ser trabalhados os sentidos de tirar, comparar e completar. Todavia, e segundo a mentora, num manual escolar comum, a maioria dos problemas de subtração trabalham apenas o sentido de tirar, não permitindo assim trabalhar o sentido de completar, que é muito importante.

A criação dos seus próprios materiais permite também a adaptação dos enunciados às características e vivências das/os alunas/os, promovendo aprendizagens mais motivadas e significativas. Segundo a mentora, “(...) nós adaptamos os problemas, para as crianças se sentirem envolvidas (...) usamos situações que vamos fazendo no dia a dia, usamos nomes deles (...) se alguém contou alguma coisa que fez no fim de semana com os pais, com os avós, nós começamos dali e eles acham graça e gostam mais (...)”

Assim, é de máxima importância que as/os docentes planifiquem e construam os seus próprios materiais e atividades, não só por garantir que vão ao encontro dos conteúdos e conceitos a abordar, mas porque permite a sua adaptação aos diferentes contextos e graus de dificuldade.

Não obstante a importância da criação dos próprios materiais, a mentora afirma estarem a construir um livro de atividades de matemática para todos os anos de ensino envolvidos no projeto, para apoiar as/os docentes nesse sentido, reconhecendo que para docentes que se estejam a adaptar à metodologia, pode ser complexo criar todos os materiais necessários de raiz.

Para além destas planificações, foram partilhados com as/os que integram o 1.º ano de projeto, 2 manuais com os diferentes projetos e as atividades nucleares e decorrentes a desenvolver (interligando os conteúdos do português, matemática e estudo do meio) e respetiva fundamentação teórica. Segundo a mentora “(...) as planificações semanais são aquilo que eles devem fazer e depois há outros documentos que eles podem ler, para ajudar na compreensão e também na execução (...)”, justificando assim a partilha destes manuais.

A mentora partilhou igualmente exemplos de fichas de avaliação sumativa para que as/os docentes se pudessem inspirar, perceber as áreas e os tópicos a avaliar, estando sempre sujeitas às adaptações necessárias ao contexto da cada turma.

Motivação das/os docentes

A mentora aponta como uma das principais dificuldades das/os docentes foi a adaptação à nova metodologia, sem recurso a manuais escolares e centrada na criança e no seu processo de descoberta das aprendizagens.

Outra dificuldade sentida por parte das/os docentes, na perceção da mentora, prende-se com o conseguir dar tempo às crianças para fazerem o seu próprio percurso de aprendizagem, principalmente às crianças com maiores dificuldades. Segundo a entrevistada, estas crianças “(...) conseguem, mas demoram mais, a maior parte dos professores não tem paciência para esperar ou acha que não é a esperar que vai funcionar (...)”, optando assim por mudar de método ou de atividade, na procura de resultados mais imediatos, o que acaba por comprometer as premissas do projeto, em determinados momentos.

Ao longo da implementação do projeto, a mentora conseguiu ir percecionando a dissipação de algumas inseguranças e dificuldades sentidas pelas/os docentes, naturalmente vinculadas a qualquer processo de mudança, vendo reconhecida que “(...) afinal esta metodologia é melhor porque as crianças (...) quando aprendem “sozinhas”, elas realmente interiorizam o conteúdo, o conceito e percebem porque é que estão a fazer assim (...)”.

Apesar de considerar que nem todas/os detêm de uma cabal perceção do projeto, a mentora acredita que, e com base no exemplo das docentes já há dois anos letivos a implementar o projeto, será uma questão de tempo até todas/os se apropriarem das metodologias, perdendo a necessidade de recorrer aos manuais escolares ou às suas anteriores práticas, com as quais se sentem mais confortáveis.

Nesta fase, e apesar de terem iniciado o processo de implementação do projeto por decisão do Agrupamento e não por iniciativa e vontade próprias, e não obstante todas as dificuldades e receios, a mentora levante apenas dúvidas relativamente motivação de 1 docente, acreditando por isso que as/os restantes alteraram verdadeiramente as suas práticas e que continuar a adotar as metodologias preconizadas pelo projeto, mesmo quando este terminar.

124

Papel da/o docente

O papel da/o docente altera-se substancialmente, se comparado com o ensino dito tradicional, estando este no VOAR ligado à orientação do processo de aprendizagem, centrado na criança e nas suas descobertas.

Dinâmicas da sala de aula

Na opinião da mentora, as/os alunas/os passaram a trabalhar mais em grupo, por via do projeto e, conseqüentemente, das atividades propostas. Por sua via, as/os docentes passaram igualmente a dirigir-se mais ao grande grupo, procurando o envolvimento de todas as crianças, não só nas atividades, mas no próprio espaço de sala de aula.

A própria sala de aula e as interações que nela decorrem também sofreram alterações. Tendo como pressuposto a adaptação da disposição das mesas conforme as diferentes atividades dinamizadas (disposição em U para atividades em turma e ilhas para atividades em grupo), agora,

as crianças conhecem e circulam pelos diferentes espaços, seja de trabalho de grupo, de leitura ou de descanso.

No que concerne às dinâmicas da matemática (principalmente na resolução de problemas), a mentora considera que a sua implementação correu bem, apesar dos constrangimentos inerentes ao atraso na aquisição de material didático.

O objetivo da metodologia de trabalho de projeto, segundo a mentora é, ao suscitar a sua curiosidade, “(...) fazer com que as crianças sejam autónomas, que consigam crer estudar algo, fazer a sua pesquisa, organizar os dados, apresentar aquilo que conseguiram e depois confrontar com o que se é realmente assim ou não, consolidar”. Assim, a metodologia de trabalho de projeto, presente a partir do final do 1.º ano, pode promover alguma insegurança e, por conseguinte, acarretar uma maior dificuldade, na medida em que, por se desenvolver com base no que as crianças pretendem descobrir sobre determinado tema, torna-se menos objetivo para a/o docente e, por isso, mais incerto.

O período de ensino à distância, segundo a mentora, exigiu adaptações à planificação, uma vez que as atividades estão desenhadas para o ensino presencial. Este período revelou-se particularmente exigente não só para as/os docentes de 1.º ano, ainda a adaptar-se a um novo método, mas também para as crianças e respetivas famílias. Assim, e apesar de na sua perspetiva, as/os docentes terem-se adaptado bem às novas circunstâncias e tentado seguir as metodologias preconizadas pelo projeto, “(...) alguns fugiram para as fichas, entende-se, porque estavam a distância e não sabiam muito bem como executar as coisas e os pais também exigiam um bocado disso”.

Relativamente aos trabalhos de casa, segundo a mentora, as/os docentes do projeto conseguiram perceber que estes devem ser pontuais e ter um propósito bem definido, para que a criança os entenda e os faça sem se desmotivar, seguindo esta prática.

No que diz respeito à implementação das assembleias de turma, por terem iniciado o processo no final do 1.º ano, apenas as docentes a lecionar atualmente o 2.º ano estão a fazê-lo. As/os docentes de 1.º ano ainda não chegaram a essa fase, não só por estarem ainda a adaptar-se às novas metodologias, mas também devido ao período de ensino à distância e à dificuldade em desenvolver este tipo de atividades com crianças deste nível de ensino, por não entenderem completamente o objetivo de uma assembleia de turma.

O trabalho autónomo implica autonomia por parte da criança para decidir que atividade pretende desenvolver, podendo incluir uma ficha, um problema, um desenho, pesquisa para um trabalho de projeto, entre outros exemplos. Apesar de a/o docente poder orientar ou aconselhar as crianças, no caso de estas tenderem a desenvolver sempre o mesmo tipo de tarefa, o trabalho autónomo não pressupõe diretrizes ou indicações unilaterais nem momentos de turma a realizar a mesma tarefa, mas individualmente. Assim, e apesar de considerar que compreendem a génese do trabalho autónomo, a mentora confessa que as/s docentes ainda não o implementam, não só pelo número elevado de alunas/os por turma, mas também porque “(...) uma criança do 1º e do 2º ano, a não ser que seja muito decidida, não sabe muito bem o que fazer, apesar de estar habituada a ser livres e autónoma na sala”, levando a que, na grande maioria das situações, a/o docente acabe por indicar que tipo de atividade pode/deve a criança desenvolver.

Assim, e refletindo sobre a questão da autonomia, a mentora afirma que as/os docentes, apesar de percecionarem a importância da sua promoção, surgem ainda alguns momentos de

maior resistência, fruto do receio da perda de controlo, admitindo por isso a necessidade de trabalhar mais esta questão, não obstante as melhorias indiscutivelmente notórias.

Nas palavras da mentora, “estamos num bom caminho e temos um longo caminho pela frente”, considerando por isso que com o tempo e mais apoio no desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, as/os docentes se apropriaram cada vez mais do projeto.

Avaliação

No que concerne à avaliação das aprendizagens, esta foi feita a partir da observação e acompanhamento da evolução das crianças, bem como as fichas de avaliação sumativa em cada período, uma de estudo do meio e duas de matemática e português. Segundo a mentora, apesar dos trabalhos de projeto poderem ser igualmente avaliados, através do preenchimento de grelhas de observação, as/os docentes acabaram por utilizar as fichas para avaliação sumativa dos temas do estudo do meio, por se sentirem mais seguros na aplicação desse processo de recolha de informação.

Trabalho Colaborativo

A mentora afirma que, apesar de no início do processo identificar algum individualismo nas/os docentes, ao longo do tempo o trabalho colaborativo foi ganhando espaço nas suas práticas.

Apesar das/os docentes de 1.º ano poderem beneficiar imenso com a experiência das de 2.º, essa partilha e entreajuda não foi muito significativa, não se criando assim uma interligação entre as/os docentes dos dois níveis de ensino.

126

Envolvimento dos pais no projeto

Na opinião da mentora as/os encarregadas/os de educação devem ser envolvidas/os no projeto, de modo ao que compreendam as metodologias adotadas, para que, quando do envio de trabalhos de casa, consigam acompanhar as/os suas/seus educandas/os, se assim o entenderem, evitando incongruências e desfasamentos o que, por conseguinte, se traduz em situações confusas para a criança. Caso este envolvimento não seja possível, a mentora reitera a importância do cuidado na seleção dos trabalhos de casa, evitando exercícios e tarefas que possam espoletar constrangimentos e ambiguidades.

Anexo C3- Entrevista a um elemento representante da Direção do Agrupamento

Gestão e funcionamento do projeto

O balanço que faz da implementação do projeto é francamente positivo. Têm vindo a alargar, ano após ano, o número de turmas envolvidas (1.º ano de implementação 3 turmas, 2.º ano 9 e 3.º ano 17). Denota um cróscimo de interesse não só por parte das/os docentes como das famílias. Considera que têm sido aprimoradas as práticas de organização e execução, por força da experiência adquirida nestes dois anos de implementação. A título de exemplo, refere

que para o ano letivo de 2020/2021, as/os encarregadas/os de educação foram informadas/os da integração das/os suas/seus educandas/os no projeto em julho, ao contrário dos anos anteriores, em que este primeiro contacto só foi possível em setembro.

Relativamente ao envolvimento das/os docentes, se por um lado, encontra no projeto profissionais que “(...) se envolveram de uma tal forma que acreditam e percebem que este é o caminho e que já não serão capazes de voltar atrás”, por outro, admite que certas/os poderão estar mais por imposição do que por convicção e que outras/os, apesar de acreditarem na metodologia, sentiram ainda algumas reservas. Nesta linha, o membro da Direção confessa já ser expectável que algumas/alguns docentes sentissem maiores dificuldade de adaptação a um novo método pedagógico, e consequentemente, de desvinculação das suas práticas. Sente, por isso, que transmitir a mensagem de que as necessidades da sociedade atual são diferentes e, por conseguinte, os objetivos e métodos de ensino devem ser adaptados às novas exigências, nem sempre se revela um processo linear.

Não obstante, afirma ser vontade da Direção que o projeto “(...) fique enraizado nas práticas do Agrupamento (...), sendo por isso imperativo encontrar soluções internas que “(...) permitam agregar as várias vontades, os vários atores, professores envolvidos neste processo e fazer uma formação depois interna (...)”. Assim, e no que se refere ao futuro modelo de gestão do projeto, o membro da Direção acredita que, a canalizando os contributos das/os docentes que têm revelando uma maior convicção nas metodologias e uma maior capacidade de liderança, a solução possa passar pela criação de uma Coordenação e atribuição de mentores, pelo menos até todas/os as/os docentes terem passado pelo projeto, algo que prevê acontecer entre 2 a 3 anos. Admitindo que a figura da/o mentora/mentor será sempre necessária, pela questão da contratação de novos docentes, acredita que ao longo do tempo, esta será cada vez menos necessária, podendo inclusive fundir-se na pessoa responsável pela Coordenação.

127

Da parte da Direção, e segundo o membro entrevistado, houve sempre um esforço no sentido de acompanhar as dúvidas e receios das/os docentes, de responder às suas solicitações e necessidades, não só por via do diálogo mais informal, mas também com a realização de reuniões regulares para uma garantir uma articulação entre Direção e docentes, auscultação de dificuldades e monitorização da implementação do projeto.

Capacitação e *mentoring*

No que diz respeito às sessões de capacitação, o membro da Direção afirma ter uma opinião ambivalente. Se por um lado admite a necessidade de mais algumas sessões, fruto da complexidade e abrangência do projeto, por outro assume que, da parte do Agrupamento, surgem sempre dificuldades no que concerne à calendarização. Acredita também que, da parte das/os docentes, a verdadeira apropriação do projeto, e consequentemente o surgimento de dúvidas, acontece apenas a partir da sua implementação, não tendo por isso como certo que um maior número de sessões de capacitação inicial acarretasse vantagens significativas, encontrando uma maior viabilidade no agendamento de capacitação para a pausa letiva do Natal.

Sessões Temáticas de Reflexão

No que diz respeito às sessões temáticas de reflexão dinamizadas, afirma serem pertinentes e em número suficiente. Todavia, admite ter havido alguma dificuldade na gestão do calendário, chegando mesmo a realizar sessões muito próximas uma da outra. Neste sentido, sugere a definição de um dia por mês específico (na última sexta-feira de cada mês, por exemplo), na tentativa de promover, não só um maior espaçamento temporal entre sessões, mas também a presença de mais famílias.

No que concerne às temáticas, e admitindo que poderiam ter sempre surgido outras, assume a pertinência das abordadas, devido à vertente do projeto de intervenção na comunidade. Assim, segundo o membro da Direção, os temas abordados permitiram, na sua perspetiva, dar a conhecer às famílias outros caminhos e abordagens de parentalidade, outros interesses e até partilha de algumas atividades. Todavia, admite que este caráter mais interventivo das sessões, por não abordarem questões diretamente relacionadas com as/os suas/seus educandas/os, pode, em certa medida, ser um dos fatores promotores a pouca adesão das famílias.

Dinâmicas da sala de aula

Para o membro da Direção, um dos aspetos primordiais do projeto é o facto de permitir desenvolver “uma abordagem pedagógica com os alunos, que está muito mais alinhada com aquilo que são as necessidades para o século da educação para o século XXI” acreditando que com este modelo pedagógico conseguem “(...) preparar melhores cidadãos, melhores profissionais, melhores alunos.”

As próprias dinâmicas da matemática, segundo o membro da Direção, por promoverem o cálculo mental, as contagens e a resolução e criação de problemas, munem as/os alunas/os de competências fulcrais para a sua vida futura, quer a nível pessoal, como profissional.

Assim, identifica a “(...) responsabilização, autonomia e iniciativa” como as principais competências desenvolvidas pelas/os alunas/os envolvidas/os no projeto, fruto, na sua perspetiva, de uma metodologia mais realista e interventiva, baseada no desenvolvimento do trabalho colaborativo e do trabalho por projeto, promovendo, em grande medida, aprendizagens mais significativas e autorreguladas pelas/os alunas/os.

Apesar de apontar na implementação das assembleias de turma, uma fragilidade, realça a importância do protejo na promoção da cidadania e da participação das/os alunas/os no processo de tomada de decisão do funcionamento da sala de aula e da escola. Por acreditar nos excelentes resultados que podem advir destas assembleias, o membro da Direção defende que a sua implementação não pode nem deve ser negligenciada, sendo para isso necessário definir objetivos e linhas claras de atuação, para apoiar as/os docentes neste processo. Segundo a sua perspetiva, “(...) a democracia não vem por decreto (...) pratica-se e aprende-se (...) e portanto esta prática e este treino e esta aprendizagem (...) é um componente que nós não podemos descuidar”.

As/os docentes, neste sentido, alteraram as suas práticas, passando agora a moderar e orientar os processos de aquisição de aprendizagens.

No que concerne à avaliação das aprendizagens, e questionado sobre a coerência entre os pressupostos do projeto e os critérios de avaliação adotados pelo Agrupamento, o membro da Direção assume ser uma questão difícil que requer uma análise mais cuidada, em grande medida, a partir do documento orientado do processo de avaliação, em construção pelas/os docentes, com o apoio do Dr. Domingos Fernandes.

Acredita que o projeto está a conseguir dar resposta às/aos alunas/os com maiores dificuldades, em grande medida, fruto do trabalho colaborativo que este promove. Segundo o membro da Direção “(...) os alunos mais atrasados às vezes percebem melhor e chegam mais rapidamente àquilo que se quer quando são auxiliados pelos colegas, os colegas mais avançados têm muitas vezes mais facilidade em chegar às dificuldades dos seus colegas mais atrasados do que propriamente, às vezes, o professor que por muita experiência que tenha, tem às vezes, muita dificuldade em descer tão baixo para perceber.”

Trabalho colaborativo

Apesar das sessões de mentorado promoverem a partilha, o membro da Direção considera que, de um modo geral, as docentes de 2.º trabalharam de modo mais colaborativo, comparativamente às/aos docentes de 1.º ano. Todavia, e com o desenrolar do ano letivo, assume que esta diferença pode ter-se dissipado, acreditando por isso que “(...) foram lançadas as condições para que no próximo ano haja ainda mais trabalho colaborativo”.

No que concerne à partilha de práticas entre estas/estes docentes e os não envolvidas/os no projeto, julga ser praticamente nula, devido, essencialmente, à configuração da rede escolar do Agrupamento.

129

Impacto no Agrupamento

O membro da Direção afirma que, o facto de o Agrupamento contar com 11 estabelecimentos do 1ºCEB, que podem ter desde apenas 7 alunas/os ou até perto de 300, promove uma heterogeneidade acentuada e, por conseguinte, uma compartimentação da informação e da delegação de tarefas e responsabilidades inerentes. Apesar das grandes decisões do projeto serem discutidas em Conselho Pedagógico, o membro da Direção não está certo de que estas sigam o seu percurso normal de disseminação pelos canais de informação, através dos vários grupos disciplinares e aos vários grupos de docentes.

Este facto, aliado a um “(...) grau de confiança que também existe, tanto a nível pessoal como a nível de profissionalismo, da capacidade profissional de cada um (...)”, por parte da Direção do Agrupamento, faz com que não se verifique ainda “(...) um envolvimento a 100% naquilo que é o Ensinar é Voar” por parte do Agrupamento. Assim, afirma que “(...) todo o Agrupamento tem noção do Ensinar é Voar, já ouviu falar e sabe que está a decorrer (...) mas não garante que “(...) todos tenham uma noção clara do que é que está a ser feito”.

Acredita que se trata de um trabalho de continuidade e que com tempo e com provas dadas, o projeto dissipar-se-á pelo Agrupamento. Afirma, inclusive, ter algumas/alguns colegas, ainda não envolvidos no projeto, que revelam uma grande vontade em implementá-lo, acreditando por isso que, e ao conseguir que “(...) uma boa parte dos professores venha a aderir

com muita convicção ao projeto (...)”, se gera “(...) um efeito de pressão, que levará os outros, uma onda que arrastará os outros e que ajudará a que os outros se sintam confortáveis (...)”.

Também ao nível do 2.º CEB, e à medida que o primeiro ciclo de estudos em projeto terminar, surgirá também a necessidade de conhecimento do projeto por parte das/os docentes de 5º ano, para que consigam compreender “(...) o que é que está para trás, o que é que foi feito, quais foram as formas de trabalho (...) foi o caminho que estes alunos fizeram”.

Menciona igualmente que, o facto de o Agrupamento de Oliveira do Hospital estar envolvido no projeto MAIA, valida em grande medida alguns pressupostos do projeto, o que, a seu ver, a muito curto prazo, poderá a ajudar na sensibilização e no envolvimento dos restantes elementos da direção.

Contudo, o membro da Direção alerta para o facto de, enquanto a rede escolar com as características atuais se mantiver, torna-se complexo implementar o projeto em todas as escolas do 1.ºCEB do Agrupamento. A título de exemplo, refere escolas com turmas de apenas 4 alunas/os em que não seria exequível a criação de grupos de trabalho para desenvolver a metodologia de projeto ou a manipulação de materiais nas didáticas da matemática. Assim, e apesar de ser objetivo do Agrupamento ter o projeto como uma marca da sua metodologia, não arrisca, para já, a utilização da expressão “100% dos alunos” mas sim “uma larga maioria” envolvida no projeto.

Reação dos pais ao projeto

O membro da Direção afirma que algumas/alguns encarregadas/os de educação reagiram com ansiedade e expectativa ao projeto, fruto do receio de não conseguirem acompanhar e apoiar as crianças nas suas aprendizagens, porque “(...) de facto, há uma distância entre aquilo que é feito na sala de aula e aquilo que era a sua própria experiência enquanto pais.”

Todavia, e admitindo a existência de encarregadas/os de educação que acompanham a educação das/os suas/seus educandas/os de um modo mais distância, não tem conhecimento de famílias que “(...) globalmente tenham uma má opinião sobre o projeto”, não tendo surgido nunca um “(...) grupo minimamente organizado (...) que pedisse para ser utilizada outra metodologia ou mostrasse um descontentamento”.

Envolvimento dos pais no projeto

Segundo o membro da Direção, principalmente nas famílias mais informadas, “(...) os pais têm também determinados modelos pedagógicos que julgam que são os mais eficazes, a maior parte deles tem também a ver com a forma que eles próprios aprenderam e portanto esta mudança mexe também muito com os pais (...) que duvidam muitas vezes se este processo será o mais eficaz (...)”.

Nesta linha, assume que esta questão necessita de uma maior atenção, sendo necessário delinear estratégias para garantir o cabal envolvimento das famílias e das/os Encarregadas/os de Educação, promovendo assim a aceitação e um sentimento de confiança face ao projeto.

Na sua perspetiva, e apesar do projeto contemplar sessões de esclarecimento de dúvidas a encarregadas/os de educação, famílias, e comunidade em geral, esta estratégia deve passar

pela otimização da comunicação entre docentes e encarregadas/os de educação. Assim, e com mais do que uma reunião por período, “(...) cada professor (...) fazia uma espécie de ponto de situação, o que é que fizeram no último mês ou dois meses, o que é que pretendiam fazer, onde é que iam chegar com aquela estratégia (...) dizer-lhes onde era suposto chegarem no final no período e quais os caminhos a ser percorridos”.

Impacto no território

Como grande parte da comunidade têm filhas/os e/ou educandas/os na escola, a informação referente ao projeto, inevitavelmente, dissipa-se entre amigos, familiares e colegas de trabalho. Também pelo facto do Município de Oliveira do Hospital ser um Investidor Social, ao nível da classe política e autárquica, esta informação acaba igualmente por se difundir. Contudo, o membro da Direção assume que, na sua perspetiva, as empresas e instituições da área social não terão grande perceção da existência do projeto no Agrupamento. Assim, afirma que o Ensinar é Voar não sendo “(...) propriamente uma entidade anónima em termos de concelho (...) também não pode ser encarado como um “(...) ator onnipresente”.

Anexo C4 - Entrevista a docente (A)

Balanço

Questionada sobre o balanço que faz da implementação do projeto, a entrevistada assume que, e apesar da apreensão sentida inicialmente, este se revelou bastante positivo. Apesar de ter tido uma turma um pouco agitada, a docente refere que o projeto não dificultou a gestão do comportamento das/os alunos, assumindo que, por norma e tendo em conta a sua experiência, os dois primeiros períodos do 1.º ano de escolaridade são sempre trabalhosos no que diz respeito à implementação das regras em sala de aula, como estarem sentadas/os, não saírem da sala ou distinguirem os momentos em que podem conversar e em que devem ouvir.

131

Capacitação e *mentoring*

No que diz respeito às sessões de capacitação, a entrevistada refere que foram muito úteis, principalmente na perceção das dinâmicas da matemática. Todavia, e por não terem materiais de apoio à exceção das planificações, considera que poderiam ter tido mais sessões, para aprofundarem conhecimentos e práticas.

Relativamente ao *mentoring*, considera que teve o apoio necessário, com disponibilidade total por parte da mentora e que as planificações estão bem elaboradas, facilitando a sua compreensão, implementação e adaptação ao ritmo de aprendizagem de cada criança.

Todavia, e apesar de compreender o atraso despoletado pelo acréscimo de trabalho motivado pelo ensino à distância, confessa que teria sido útil a partilha mais atempada das planificações, permitindo assim agilizar a construção dos materiais necessários à cabal execução das tarefas e atividades. A docente confessa que seria igualmente pertinente terem algum tipo de suporte com exemplos de materiais, atividades ou partilha de experiências, nos quais se pudessem inspirar.

Sessões Temáticas de Reflexão

No que diz respeito às sessões de reflexão dinamizadas, a entrevistada considera que a partilha de experiências que delas advém é ótima. Todavia, confessa que as temáticas foram mais direcionadas para o 2.º e 3.º ciclos, sentindo assim a necessidade de uma abordagem mais orientada para o 1.º ciclo, nomeadamente no que diz respeito às dinâmicas da matemática.

Relativamente à adesão das/os encarregadas/os de educação a estas sessões, a docente assume não ter sido muita expressiva, com base no *feedback* que recebeu da representante da sua turma. Esta fraca adesão, e segundo a sua perspetiva, em nada se relaciona com a falta de interesse no projeto, mas sim por um défice de participação generalizado neste tipo de iniciativas. Os pais e as mães preocupam-se essencialmente com o sucesso educativo das/os duas/seus educandas/os, não tendo grande hábito e até predisposição para frequentar outro tipo de ações e iniciativas, que as/os envolva mais na comunidade educativa.

Dinâmicas da sala de aula

Sentiu algumas dificuldades na gestão de trabalho de grupo e na implementação das dinâmicas da matemática, nomeadamente no que diz respeito aos jogos, fruto da falta de cumprimento das regras e do comportamento compreensivelmente agitado, devido à idade das crianças.

Apesar de já anteriormente partir dos conhecimentos e dúvidas das/os alunas/os para conduzir as aulas e de já adotar uma disposição de sala em U ou em grupos, a docente reconhece algumas diferenças nas suas práticas, impulsionadas por via do projeto, nomeadamente no trabalho por projeto e no trabalho em grupo.

Neste sentido, refere que o projeto promove o respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada criança, favorece a aprendizagem, a participação e o trabalho colaborativo entre as crianças, promovendo momentos de exposição de ideias, discussão e reflexão entre os diferentes elementos do grupo. Relativamente ao papel da/o docente, a entrevistada afirma que deve ser essencialmente de mediador, partindo dos conhecimentos já adquiridos pelas/os alunas/os e conduzindo-as/os ao sucesso educativo.

Apesar da necessidade de alteração do tema do último projeto “A Escola” para o tema “A Casa”, devido ao ensino à distância, esta adaptação não se afigurou como uma dificuldade na implementação na metodologia de projeto, graças ao apoio e envolvimento das/os encarregadas/os de educação. Todavia, e apesar dos trabalhos terem sido apresentados, não fica claro que o 3.º nível do trabalho de projeto, ou seja, a consolidação de conteúdos, tenha sido trabalhado.

Nas dinâmicas da matemática, para além dos jogos, a docente afirma ter permitido, sempre que necessário, a manipulação de materiais diversos (lápiz, pedras coloridas, entre outros disponíveis em sala) e a utilização do desenho para auxiliar na resolução de problemas matemáticos. Promoveu igualmente a participação de todas/os, solicitando a ida ao quadro, para que expusessem o seu modo de resolução dos problemas e dos desafios propostos, priorizando o processo ao invés do resultado e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança.

A docente afirma ter iniciado as assembleias de turma no 2.º período, mas não na sua plenitude. Contando com duas/dois responsáveis, estas afiguraram-se como momentos espontâneos e de reflexão sobre as suas atitudes e comportamentos, tanto em sala de aula, como nas AEC e nos momentos de recreio, estimulados por alguma ocorrência específica.

No que se refere ao trabalho autónomo, a docente refere que, e sem momentos no horário especificamente destinados para tal, as/os alunas/os vão desenvolvendo autonomia ao longo do tempo e a partir de todo o tipo de trabalho e tarefas propostas.

O ensino à distância, ao contrário de no estudo do meio, dificultou um pouco o trabalho da matemática, por este estar mais direcionado para a manipulação de objetos, exploração de diferentes materiais e recursos, exposição de diversas formas de resolução de problemas. Nesta linha, a docente admite ter sentido algumas dificuldades, que foram sendo ultrapassadas dentro das limitações de uma aula em modo *online*, com recurso ao *Powerpoint* com problemas matemáticos e os diversos modos de resolução, ao MAB Digital, ao ditado de números coloridos, a fichas, entre outros.

Relativamente aos resultados das aprendizagens, e apesar de ter algumas crianças com dificuldades, a sua turma conta apenas com um “Insuficiente”. No que concerne aos processos de avaliação, a docente afirma que são aplicadas, de modo obrigatório, fichas trimestrais de carácter sumativo. Não obstante, afirma priorizar a evolução das/os alunos e os resultados que vão evidenciando ao longo do ano, do que a classificação obtida nestas fichas de avaliação.

Trabalho colaborativo

133

O período de ensino à distância, apesar de todas as dificuldades que dele advieram, favoreceu não só o envolvimento dos pais e das mães no projeto, como promoveu o trabalho colaborativo docente. A este respeito, a entrevistada afirma que este período despoletou a discussão de estratégias e a partilha de materiais entre as/os docentes de 1.º ano de Oliveira do Hospital. Em relação ao trabalho colaborativo com as docentes de 2.º ano, este aconteceu apenas no início do ano letivo, aquando da partilha dos materiais criados e utilizados por estas, no ano letivo anterior.

Impacto no Agrupamento

Questionado sobre o impacto do projeto no agrupamento, a docente afirma que todas/os as/os suas/seus colegas têm conhecimento do mesmo e tem confiança de que, no caso de outras turmas serem envolvidas, depois do período inicial de adaptação, as possíveis reticências serão naturalmente ultrapassadas, como aliás se verificou no seu caso. Assim, acredita que as/os docentes futuramente envolvidos no projeto irão implementá-lo com toda a motivação e empenho, e que acabarão por reconhecer valor à metodologia, tal como ela.

Afirma igualmente ter tido todo o apoio necessário por parte da Direção, sentindo inclusive que esta está a trabalhar no sentido de garantir a continuidade do projeto.

Reação dos pais ao projeto

A entrevistada refere que, inicialmente, as/os encarregadas/os de educação ficaram apreensivos quanto ao projeto, essencialmente devido à ausência de manuais, considerados por muitos como o principal suporte de acompanhamento das atividades escolar e de apoio em casa. Todavia, esta apreensão foi-se dissipando ao longo do ano letivo, principalmente aquando confrontados com os resultados da ficha de avaliação trimestral, no final do 1.º período. Assim, a docente está convicta que, nesta fase, as/os encarregadas/os de educação compreendem e aprovam o projeto. Confessa inclusive que o período de ensino à distância permitiu que muitas/os, por força de assistirem às aulas *online*, estivessem mais presentes e compreendessem melhor as metodologias adotadas.

Envolvimento dos pais no projeto

Para além da apresentação do projeto no início do ano, por parte da equipa responsável, a docente, na primeira reunião de encarregadas/os de educação, voltou a explicar a dinâmica do projeto, os seus objetivos e o tipo de atividades que foram e seriam desenvolvidas, apelando à necessidade de colaboração entre todas/os. Assim, afirma que todas/os as/os encarregadas/os de educação tinham à disposição o seu contacto telefónico pessoal para qualquer eventualidade ou esclarecimento de dúvidas, relacionadas ou não com o projeto.

Impacto no território

Acredita que as outras famílias cujas/os educandas/os não estão envolvidas/os no projeto têm conhecimento do mesmo, principalmente em Oliveira do Hospital, devido à partilha de experiências entre as/os encarregadas/os de educação.

134

Anexo C5 - Entrevista a docente (B)

Balanço

O balanço que é faz é bastante positivo, apesar das apreensões sentidas inicialmente e das dificuldades inerentes ao período de ensino à distância (aumento do volume de trabalho, adaptação de inúmeras atividades, impossibilidade de trabalhar em grupos).

Capacitação e *mentoring*

Relativamente às sessões de capacitação, o docente afirma ter adorado, revelando-se uma mais-valia, não só no aprofundamento das dinâmicas da matemática, mas dos estádios da criança a nível cognitivo.

Afirma terem sido importantes, também para direcionar e canalizar uma pesquisa mais exaustiva sobre as temáticas, que terá de partir sempre do interesse da/o docente. Neste sentido, afirma que cada profissional deve fazer a sua parte no que concerne à pesquisa de outros exemplos, práticas e opiniões, bem como fundamentação para as suas práticas pedagógicas.

Refere ainda que a partilha das colegas de 2.º ano e a tranquilidade com que foram conduzidas as sessões, ajudaram-no a sentir-se mais seguro no arranque da implementação do projeto.

Apesar de considerar interessante a possibilidade de um maior número de sessões, confessa que o tempo que as/os docentes dispõem, por via da sua atividade profissional e da carga burocrática que atualmente esta acarreta, impossibilita uma maior disponibilidade. Assume que se houvesse uma maior carga horária de capacitação, faria de tudo para a cumprir, mas que a falta de tempo, em grande medida, dificulta um maior envolvimento.

No que diz respeito ao *mentoring*, o docente afirma ter sido importante para a partilha de experiências e esclarecimento de dúvidas. Sentiu orientação por parte da mentora, mas liberdade para seguir o melhor caminho para as suas práticas. Admite que poderiam ter sido disponibilizados mais materiais, todavia acredita que tal foi propositado, para que fossem as/os próprias/os docentes a construir os mais adequados e necessários às suas práticas.

Apesar de perçetíveis, confessa que as planificações poderiam ter os objetivos de cada atividade definidos, para um melhor entendimento e implementação das mesmas. Em certos momentos sentiu necessidade de adaptá-las, dependendo do ritmo da turma. Apesar de nem sempre ter sido fácil, considera que faz parte do processo de autogestão da/o docente. A própria mentora, ia procedendo a alguns ajustes, fruto do *feedback* que ia recebendo das/os docentes.

No período de ensino à distância assume que se perdeu um pouco o significado das sessões, devido à maior dispersão e à dificuldade de implementação do projeto neste contexto.

Um outro ponto por si destacado, prende-se com a lacuna relativa à acreditação, não existindo um retorno efetivo nesse sentido.

Sessões Temáticas de Reflexão

No que diz respeito às sessões temáticas de reflexão, apesar de úteis, considera ter sido um pouco direcionadas para o 2.º ciclo e baseadas na realidade do colégio, que inevitavelmente é diferente da realidade da escola pública, quer ao nível da estabilidade do corpo docente, o número de alunas/os, o envolvimento das/os encarregadas/os de educação e até ao nível da predisposição para a mudança.

Relativamente às sessões direcionadas para as famílias, acreditam não foram muitas/os as/os encarregadas/os de educação que participaram, não por indiferença, mas por sentirem confiança no projeto e que tudo estaria a correr pelo melhor com as/os suas/seus educandas/os. Admite que poucos serão aquelas/es que não terão ido por desinteresse total.

Dinâmicas da sala de aula

Para o docente, uma das grande mais valias do projeto é o facto de permitir a exploração de vários caminhos, dando tempo e hipótese à criança de escolher o que melhor se adapta às suas necessidades de aprendizagem. O tempo que detêm para desenvolver cada atividade é, de facto, impulsionador do respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluna/o. Segundo o docente, o projeto promove igualmente o trabalho colaborativo entre as crianças.

Em relação à metodologia adotada no estudo do meio, o docente refere que o projeto vem relembrar sua importância, resgatando um pouco da génese da área de projeto e as suas potencialidades. Todavia, sentiu alguma dificuldade, principalmente devido ao reforço da importância atribuída a esta disciplina.

Na dinâmica da matemática, as suas práticas alteraram-se, partindo agora dos jogos, das brincadeiras e da manipulação, por parte das crianças, de diferentes materiais para trabalhar os conteúdos. Confessa ter sido difícil, em parte pelas suas inseguranças face ao desconhecido e pelo comportamento tumultuoso, próprio de crianças desta idade, mas muito compensatório.

No que concerne aos jogos, admite que alguns possam ser um pouco desatualizados e desfasados da realidade das crianças atualmente, sentido por isso lacuna no que concerne à promoção da utilização de ferramentas digitais. Todavia, para além do seu suporte nas aprendizagens da matemática, jogos como o Jogo do Lenço, o Jogo da Raposa, ou o Jogo da Estátua, potenciaram uma maior valorização da educação física.

Manteve sempre a disposição das mesas em U, por facilitar o acesso a todas as crianças. Não obstante, e dependendo do tempo dispensado na consolidação de conteúdos no início do próximo ano letivo, tem a pretensão de organizar do espaço em ilhas de trabalho.

A partir do 2.º período, as assembleias de turma foram dinamizadas de 15 em 15 dias, com a eleição de um representante, de um vice representante e de um secretário, em que as crianças foram debatendo algumas ideias, principalmente sobre o seu comportamento. Segundo o docente, a maior dificuldade sentida foi o registo, tendo sido feito através de desenho. Não havendo momentos específicos de trabalho autónomo, este foi desenvolvido quando necessário, nomeadamente nas tarefas de pesquisa e investigação.

136

No que se refere à avaliação, nomeadamente no estudo do meio, confessa nem sempre ter sido fácil perceber o nível de conhecimento das crianças, por não dominarem a escrita e exprimirem-se essencialmente por via do desenho e da expressão oral. Define-se como um docente contra a aplicação do teste quantitativo no 1.º CEB, defendendo uma avaliação por domínios descritivos.

No período de ensino à distância, tentou, com as devidas adaptações, manter a dinamização das atividades. Conseguiu encontrar os materiais já utilizados em sala em formato digital (MAB, Tangram, Geoplano) e através da aplicação Edmodo, foi lançando desafios e problemas, semanalmente. Relativamente às atividades em grupo, de facto estas não foram mesmo possíveis, até porque, e no entendimento do docente, não faria sentido estar a dividi-los em grupos de trabalho no zoom.

Apesar do seu tempo expositivo ter diminuído, a/o docente procurou desenvolver uma mediação assistida, observando o desenvolvimento de cada criança, dando-lhe liberdade para definir o seu próprio caminho de aprendizagem, identificando dificuldades e direcionando o seu trabalho sempre que necessário. Como afirma o entrevistado “a ideia não é tanto ensinar, é mais permitir e tentar que eles aprendam.”, nunca descorando a orientação que as crianças (umas mais que outras) precisam. Neste sentido, acredita que o projeto facilita este processo, evitando as tentações de direcionar as aprendizagens de modo mais castrador e rígido.

Trabalho colaborativo

Assume ter havido alguma partilha de materiais, nomeadamente por parte das docentes agora a lecionar o 2.º ano. Todavia, considera que a carga de trabalho intensa e a predisposição de algumas/alguns colegas, pode ter condicionado um pouco o trabalho colaborativo, que a seu ver poderia ter sido mais regular.

Impacto no Agrupamento

Da perceção que tem, considera que as/os docentes não envolvidas/os no projeto, não sentem vontade de participar, em grande medida por conceções que já se criarem em torno do mesmo. Neste sentido considera que a comunicação e a entreaajuda entre docentes são essenciais para desmistificar estas opiniões e para amenizar sentimentos menos positivos que possam surgir nas/os docentes das novas turmas.

Apesar de não ter sentido necessidade de apoio do ponto de vista pedagógico, acredita que a Direção fez o que estava ao seu alcance para apoiar a implementação do projeto, pesa embora os constrangimentos iniciais no que toca à aquisição de material e à demora na resposta sobre a questão da acreditação.

Reação dos pais ao projeto

Na sua perspetiva, os/os encarregadas/os de educação, apesar de alguma estranheza face a alguns materiais solicitados e a algumas atividades propostas, aceitaram o projeto de modo positivo, a par com uma gestão cautelosa de expectativas. Neste sentido, o docente afirma ter igualmente tentado não transportar as suas apreensões iniciais para as famílias, para não gerar ansiedades que pudessem comprometer a sua receptividade ao projeto.

Envolvimento dos pais no projeto

O docente considera a comunicação com os pais e encarregadas/os de educação essencial, devendo esta passar, não univocamente, mas principalmente pela/o docente. Na sua perspetiva, desagregar a fundamentação teórica que sustenta o projeto às práticas em sala de aula pode provocar algumas incertezas junto das famílias. Nesta linha, e apesar de admitir a importância do apoio da equipa de facilitação junto das famílias, considera impossível dissociar a comunicação com as/os encarregadas/os de educação do contexto de sala de aula, tornando-se por isso fundamental que esta passe pela/o docente. Esta comunicação famílias-docente permite o esclarecimento de dúvidas caso a caso e um acompanhamento mais próximo e imediato, o que facilita a compreensão do projeto.

De facto, também o período de ensino à distância impulsionou alguma aproximação e compreensão do projeto, por parte das famílias. O docente acredita que, terminado o ano letivo, as/os encarregadas/os de educação se sentem mais seguras/os e confiantes face às metodologias adotadas.

Impacto no território

A comunicação para o exterior é essencial para valorizar e dar a conhecer o projeto e, segundo o docente, o testemunho das/os envolvidas/os pode ser uma peça chave para tal.

Anexo C6 - Entrevista a docente (C)

Balanço

A entrevistada assume que, e apesar de na sua escola, a sua turma ser a única em projeto, impulsionando assim momentos de alguma insegurança e isolamento, o balanço que faz do projeto é positivo. Certa de que vestiu a camisola pelo projeto, acredita de que continuará a adotar as metodologias no futuro, sentindo o projeto também como seu.

Capacitação e *mentoring*

No que respeita às sessões de capacitação, a entrevistada confessa que, apesar de úteis, teriam sido mais proveitosas se desenvolvidas ao longo do ano letivo, facilitando a apropriação da metodologia e evitando uma carga inicial que considerou um pouco exaustiva.

Em relação às sessões de *mentoring*, a docente afirma terem sido em número suficiente e que a mentora esteve sempre disponível para prestar apoio. Todavia, e por incluírem os 6 docentes de 1.º ano envolvidas/os no projeto, a entrevistada sentiu que nem sempre foi possível abordar questões que considera pertinentes por uma questão de gestão de tempo. Nesta linha, reitera que estas sessões de *mentoring*, mais do que um ponto de situação semanal, deveriam ter sido canalizadas para a partilha de experiências, de novas estratégias, materiais, atividades passíveis de serem desenvolvidas.

As planificações, na sua opinião, estão perceptíveis e conseguiu implementá-las, apesar das adaptações necessárias no período de ensino à distância. Já no que diz respeito aos manuais disponibilizados, confessa que poderiam estar um pouco mais atualizados e ser de consulta mais intuitiva.

Sessões Temáticas de Reflexão

Na sua opinião considera as sessões, tanto as direcionadas para docentes como para encarregadas/os de educação, pertinentes e que se devem manter. Apesar de, na sua perceção, as/os encarregadas/os de educação não aderirem muito, o *feedback* que recebeu da representante da sua turma, nomeadamente no diz respeito a uma sessão sobre jogos, foi bastante positivo.

Dinâmicas da sala de aula

Devido ao projeto nomeadamente às dinâmicas da matemática, alterou a organização do espaço da sala de aula, passando de uma disposição das mesas em U para mesas em grupo.

Inicialmente, a docente confessa ter sentido insegurança na implementação da metodologia da matemática, em grande medida devido à ausência de manuais. Para além da ausência de suporte, ao qual estava habituada, e da consequente necessidade de estruturar todas as atividades desenvolvidas, a docente enumera como outra dificuldade sentida, alguma confusão e agitação gerada em sala, nos primeiros meses, espoletadas pela manipulação dos diferentes materiais, como o Material Multibásico (MAB) por exemplo.

A docente refere também que o seu tempo expositivo em aula diminuiu, passando a desempenhar um papel mais de orientadora. Exemplifica com matemática, em que a resolução do problema ao invés de ser apresentada pela docente, são as/ao alunas/os que, à sua vez, dirigem-se ao quadro, previamente dividido em 4 partes, e apresentam a sua resolução, explorando assim as diversas possibilidades de trabalhar os enunciados.

Relativamente à implementação do trabalho por projeto, não sentiu dificuldades, tendo as/os alunas/os apresentado os trabalhos, mesmo no período de ensino à distância. Refere inclusive que a partir do projeto “A minha casa” conseguiu trabalhar a matemática, promovendo assim a interdisciplinaridade.

Admitindo que nem sempre foi fácil orientar as interações entre os membros dos grupos de trabalho, reconhece que a metodologia favorece o espírito de entreajuda e a participação das crianças.

Apesar de ter assistido a uma sessão temática de reflexão sobre assembleias de turma, não chegou a implementá-las, por só ter sido confrontada com a ideia em fevereiro, não tendo tipo muito tempo. Fruto da partilha com outra professora, que também só iniciou a sua implementação no 2.º ano, decidiu então seguir o mesmo caminho. Relativamente ao trabalho autónomo, também não teve momentos específicos destinados a tal.

Questionada sobre o facto de o projeto facilitar a aquisição de aprendizagens, a docente confessa que não consegue responder com exatidão devido à quebra das aulas presenciais.

No que diz respeito ao processo de avaliação das aprendizagens, sentiu pouca preparação, considerando uma das fragilidades do projeto. Neste sentido, afirma que o Projeto de Intervenção de Avaliação Pedagógico, em desenvolvimento, deveria já estar concluído antes do início da implementação do projeto VOAR, para que as/os docentes tivessem uma linha condutora e orientadora das suas práticas avaliativas. A este respeito questiona igualmente a coerência entre os critérios de avaliação estipulados pelo Agrupamento, espelhados numa grelha a preencher pelas/os docentes, e os propósitos e metodologias do projeto.

Na ausência deste projeto de intervenção, seguiu as diretrizes do Agrupamento, ou seja, 1 ficha de avaliação sumativa em cada período (apesar de no 3.º período não ter aplicado), complementadas com uma avaliação formativa, assente em anotações dos progressos e dificuldades das crianças e respetivo *feedback* diário. A propósito da avaliação formativa, afirma utilizar o sistema simbólico das caras felizes e tristes nos trabalhos, associando a prática a distribuição de *feedback*.

Aponta ainda como fragilidade do projeto o facto de não terem sido trabalhadas competências ao nível das novas tecnologias, que tão importantes se revelaram no período de ensino à distância.

Trabalho colaborativo

Apesar de se sentir um pouco isolada na sua escola, por ser a única docente envolvida no projeto, menciona o apoio e partilha de materiais entre colegas de 1.º ano de outras escolas, principalmente no 3.º período, motivados pelo ensino à distância.

Refere também a utilidade da partilha dos materiais desenvolvidos o ano passado, pelas professoras agora a lecionar o 2.º ano.

Neste sentido, destaca a importância e necessidade da criação de um banco de recursos, acessível a todas/os, que facilite a partilha de materiais entre as/os docentes.

Pela existência de um aluno autista na turma, surgiu a necessidade de uma articulação e colaboração com a docente de educação especial, experiência que correu bastante bem.

Impacto no Agrupamento

Apesar de não existir uma partilha com docentes de outras turmas da sua escola, por ser a única a lecionar o 1.º ano, está certa de que as/os colegas conhecem o projeto, revelando inclusive algum interesse e curiosidade. Tem assim em crer que estariam receptivos a participar no mesmo.

Sentiu apoio por parte da Direção, no que concerne a esclarecimento de dúvidas e acompanhamento do projeto, algo que nem sempre aconteceu no Conselho de Docentes, por falta de tempo ou também por não ser um projeto transversal a todas as turmas.

Em relação às escolas que não têm turmas envolvidas, acredita que muitas/os colegas sabem da existência do projeto, mas com um nível de compreensão limitado. Nesta linha, considera que o projeto estará mais diluído na escola de Oliveira do Hospital do que no Agrupamento propriamente dito, por via do número de turmas.

140

Reação dos pais ao projeto

A entrevistada afirma que as/os encarregadas/os de educação, apesar da apreensão inicial, principalmente em relação ao ensino da matemática, atualmente compreendem o projeto, estão receptivos e têm uma visão positiva sobre o mesmo.

Envolvimento dos pais no projeto

A entrevistada explica que, para além de ter explicado a metodologia do projeto, na reunião de início de ano letivo, foi enviando os cadernos das crianças para que as/os encarregadas/os de educação fossem acompanhando as atividades desenvolvidas e se fossem apropriando da metodologia adotada.

Contudo, e para não comprometer o processo de aprendizagem das crianças, decidiu não enviar trabalhos de casa de matemática, por sentir que as/os encarregadas/os de educação não estavam completamente familiarizadas/os com as metodologias adotadas. Opção que, inevitavelmente, não conseguiu manter no período de ensino à distância.

No que diz respeito ao estudo do meio, sente que as mães e os pais desempenharem um papel importante na fase de ensino à distância, visto que os projetos, anteriormente desenvolvidos em grupo na sala, tiveram de ser forçosamente desenvolvidos em casa.

Neste sentido, considera que o ensino à distância, para além de ter promovido momentos em família, permitiu que as/os encarregadas/os de educação se envolvessem mais, apropriando-se assim melhor da metodologia adotada, quer em matemática, quer em estudo do meio.

Impacto no território

Apesar da dinamização das sessões temáticas de reflexão abertas à comunidade, e devido à fraca adesão às mesmas, a docente acredita que o projeto tem mais impacto em Oliveira dos Hospital do que propriamente nas outras localidades, como Lagares da Beira, onde se situa a sua escola. Facto diretamente ligado, a seu ver, com o número de turmas a frequentar o projeto.

Anexo C7 - Entrevista a docente (D)

Balanço

Para além de ter sido confrontada com algumas alterações no que diz respeito a legislação (tinha estado o ano letivo passado em dispensa de componente letiva) e apesar de ter como imposição o envolvimento num projeto novo, o balanço que faz é bastante positivo, principalmente na aprendizagem da matemática, o que também não consegue dissociar da sua experiência de mais de 30 anos.

A docente realça também como lacuna, o facto de não ser acreditadas/os pelo trabalho desenvolvido no projeto, o que pode ser desmotivador em certos momentos. Esta falta de reconhecimento que por vezes sente, traduz-se invariavelmente num sentimento de exposição e julgamento do seu trabalho.

Capacitação e *mentoring*

No que se refere ao processo de capacitação, a docente considera ter sido suficiente na exploração da matemática. Já no que diz respeito à implementação da metodologia de trabalho de projeto e às assembleias de turma, confessa que talvez precisasse de mais informação e orientação.

As sessões de *mentoring*, a seu ver, foram bastante úteis e promotoras da partilha, do esclarecimento de dúvidas e do trabalho colaborativo. Contudo, considera que poderiam ter sido disponibilizados mais materiais de apoio para além das planificações e que os facultados poderiam estar mais bem organizados.

Ao longo do ano letivo, foi complementando as planificações e adaptando-as às necessidades da sua turma, principalmente ao ritmo de aprendizagem de 3 crianças em particular, que apresentavam mais dificuldades.

Sessões Temáticas de Reflexão

Das sessões que assistiu, considerou-as interessantes, pertinentes e gratificantes.

Afirma que grande parte das/os suas/seus encarregadas/os de educação não frequentaram as sessões, em grande parte por estas serem dinamizadas em Oliveira do Hospital. Das poucas participações, o *feedback* que foi recebendo é positivo. Confessa que também não insistiu muito nesse sentido, erradamente, supõe.

Dinâmicas da sala de aula

Por não estar familiarizada com a implementação da metodologia de trabalho de projeto e por ser uma turma com um elevado número de alunas/os (22), estando algumas/alguns delas/eles já sinalizadas do pré-escolar, fruto de problemas ao nível do comportamento e da aquisição de conhecimentos, a docente confessa ter sentido alguma dificuldade, principalmente na fase da apresentação de trabalhos.

Considera que a aprendizagem da matemática foi um processo bem conseguido, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio e da resolução de problemas.

Contudo, considera que algumas abordagens carecem de alguma revisão. Aponta a questão da numeração que está muito dependente da manipulação autónoma do MAB e do Jogo do Banqueiro, o que, a seu ver, pode espoletar a construção e aquisição de conceitos errados. Assim, tem algumas reticências no que diz respeito ao progresso de alunas/os com maiores dificuldades, na medida em que, e na sua perspetiva, as atividades desenvolvidas eram pautadas por um cariz mais informal, fazendo com que as crianças as encarassem como momentos de brincadeira e não de aprendizagem.

Neste sentido, apesar de reconhecer o seu papel de moderadora, defende que a/o docente deve controlar e dirigir um pouco mais as práticas da sala de aula, para que os conteúdos sejam corretamente adquiridos.

Devido também ao atraso na aquisição de materiais e ao período do ensino à distância, a docente sente que no desenvolvimento do cálculo mental e no avanço na numeração, gostaria de ter observado mais resultados. No caso da multiplicação, por exemplo, trabalhou apenas o raciocínio matemático dessa operação, a partir da soma de parcelas iguais, mas não chegou a introduzir a expressão com o sinal, por não ter garantias de que o conteúdo fosse corretamente apropriado, por estarem em ensino à distância.

No que diz respeito ao estudo do meio, e à metodologia de trabalho por projeto, a docente revela uma visão crítica em relação às temáticas abordadas. Sem nada a apontar aos temas trabalhados no 1.º período, o mesmo não acontece com as do 2.º, considerando que se arrastaram muito ao longo do tempo, perdendo substrato e levando à desmotivação da sua parte. Apesar de ter trabalhado os 3 níveis e da interdisciplinaridade conseguida, por via do trabalho desenvolvido na matemática a partir dos projetos de estudo do meio, a entrevistada confessa que sentiu dificuldades em desenvolver os temas durante o tempo suposto. Assim, admite ter sentido necessidade de diversificar e de explorar outras temáticas não contempladas no projeto, como o ensino experimental (realizou 2 ou 3 experiências sobre a flutuação e a solubilidade) e a natureza e o ambiente (lançou 2 projetos, um sobre animais e outro sobre a água).

Questionada sobre a alteração das suas práticas, a docente afirma que não foram muito significativas, apontando apenas para a não utilização de manuais e, por conseguinte, a construção de materiais para o trabalho da matemática.

Devido à sua pouca experiência e ao facto de ser uma turma grande e um pouco turbulenta, a docente considerou não estarem reunidas as condições necessárias para implementar as assembleias de turma. No que se refere ao trabalho autónomo, este era desenvolvido mais ao final do dia, por ser um período mesmo produtivo.

Relativamente à organização do espaço de sala de aula, as mesas estiveram sempre dispostas em U, de modo a que sempre que necessário, facilmente as crianças se conseguissem juntar em grupos de trabalho (passando alguns elementos da turma para o outro lado do U, movendo assim só cadeiras).

Relativamente ao processo de avaliação das aprendizagens, confessa que foi um desafio, não só pelo projeto, mas também pelas alterações dos critérios, por parte do Agrupamento e pela fase do ensino à distância, tendo sentindo-se, em determinados momentos, desamparada. Sentiu dificuldades na apresentação de evidências que sustentassem a sua avaliação (no final do ano letivo não tinha na sua posse os cadernos diários das/os alunas/os, por estarem em casa) e no preenchimento das grelhas com os critérios de avaliação, considerando assim existir uma falta de coerência entre a metodologia adotada no projeto e o espelhado nas diretrizes do agrupamento.

Trabalho colaborativo

143

Trabalhou sempre colaborativamente com as/os colegas de 1.º ano, principalmente no período de confinamento, através de reuniões por Zoom, partilha e construção de materiais em conjunto. Com as colegas de 2.º ano, o envolvimento ocorreu só no início do ano, com a partilha dos materiais por elas construídos no ano letivo anterior.

Impacto no Agrupamento

Questionada sobre a receptividade das/os restantes colegas, não envolvidas/os no projeto, a docente confessa que depende de caso para caso. Se por um lado reconhece interesse e curiosidade em algumas/alguns docentes, outras/os revelam-se um pouco mais reticentes, por estarem consciencializadas/os de que um projeto desta natureza implica mais trabalho, mais carga horária, mais reuniões, mais esforço.

Em relação à Direção do Agrupamento, considera que, inicialmente, deveria ter existido uma maior articulação com a Câmara, nomeadamente no que diz respeito à aquisição dos materiais, situação esse que destabilizou um pouco o arranque de certas atividades em sala de aula.

Reação dos pais ao projeto

Afirma que as opiniões se dividem entre as/os encarregadas/os de educação, estando umas/uns mais afetas/os ao projeto e outras/os mais reticentes. Considera que o modo como o projeto foi apresentado às famílias pode ter gerado expectativas demasiado elevadas.

Envolvimento dos pais no projeto

Apesar de todo o apoio e colaboração por parte das famílias, principalmente na fase de ensino à distância, a docente refere que algumas/alguns encarregadas/os de educação revelaram maior dificuldade em desvincular-se do ensino dito tradicional, o que prejudicou um pouco o seu entendimento sobre o projeto. Neste sentido, e apesar de as/os ir informando sobre as metodologias adotadas, a docente admite que tentou não as/os envolver demasiado, para evitar incongruências e associações erradas ao nível do desenvolvimento do conhecimento.

Anexo C8 - Entrevista a docente (E)

Balanço

A entrevistada afirma que o projeto correu bem e que o balanço é positivo, apesar da dificuldade inicial inerente à aquisição de material. Por terem surgido algumas incertezas, nomeadamente sobre a quem recaia a responsabilidade da aquisição, se aos pais se à escola, a docente confessa ter ela própria comprado algum, por sua conta. Este obstáculo, que acabou por atrasar um pouco o arranque do trabalho da matemática, aliado ao período de ensino à distância, refletiu-se no tempo disponível para desenvolver determinadas atividades, como o Jogo do Banqueiro, por exemplo. Contudo, afirma ter conseguido abordar todos os conteúdos contemplados nas planificações.

144

Capacitação e *mentoring*

No que diz respeito às sessões de capacitação, afirma terem sido úteis, mas confessa sentir necessidade de mais formação ao nível das dinâmicas da matemática.

Relativamente ao *mentoring*, recebeu sempre todo o apoio necessário, mas aponta o atraso na disponibilização das planificações como um aspeto menos positivo.

Sente igualmente que teria sido útil uma maior partilha de materiais de apoio, exemplos de atividades passíveis de serem dinamizadas em concordância com os objetivos do projeto.

Ao longo do ano letivo, apesar de ter cumprido o definido, foi sentido necessidade de adaptar as planificações.

Sessões Temáticas de Reflexão

Devido à falta disponibilidade e à carga de trabalho, considera um pouco exaustiva a dinamização de sessões temáticas de reflexão mensais, apontando 2 anuais como suficientes.

Das sessões que assistiu, apesar de ter gostado dos temas abordados, defende que estes deveriam ter sido mais direcionados para o 1.º ciclo do ensino básico.

No que se refere às/aos encarregadas/os de educação, admite que a sua adesão é baixa e que, nesse sentido, deveriam ser tomadas medidas no sentido de promover a sua participação. Todavia, compreende que a rotina do dia-a-dia nem sempre permite estarem presentes tanto quanto desejariam.

Dinâmicas da sala de aula

Questionada sobre as mudanças que ocorrerem nas suas práticas, por via da implementação do projeto, a docente confessa que algumas das mudanças têm já vindo a acontecer ao longo da sua carreira.

Não obstante, reconhece que, por via do projeto, a relevância atribuída ao estudo do meio é agora muito mais evidente. Por não ter como prática recorrente a adoção da metodologia de trabalho em grupo, principalmente no 1.º ano de escolaridade, esta acabou por se traduzir num desafio. Inicialmente, foi visível a agitação gerada pelas atividades em grupo, pelos jogos e pela manipulação de diferentes materiais, mas com a definição de regras e com a ambientação das crianças esta dificuldade foi ultrapassada.

Neste sentido, afirma que o 1.º período foi canalizado para a adaptação das crianças à metodologia, mas quando estas já estavam a adquirir ritmos e hábitos de trabalho em grupo, sensivelmente no 2.º período, surgiu a necessidade de confinamento, o que se traduziu em pouco tempo de trabalho em grupo.

Ao longo do período de ensino à distância, e apesar de todas as constrangimentos inerentes, a entrevistada manteve, tanto quanto possível, a dinâmica já adotada em sala de aula, quer a matemática, quer a estudo do meio. No que se refere ao trabalho por projeto, o tema a trabalhar foi adaptado (ao invés de trabalharem a comunidade educativa, trabalharam o tema da casa) mas nem todas as crianças conseguiram apresentar os seus trabalhos, ficando por isso acordado entre a docente, alunas/os e encarregadas/os de educação que se retomariam as apresentações no início do próximo ano letivo. Nesta linha, reitera a necessidade de, no início do 2.º ano, rever algumas matérias abordadas para garantir a consolidação das mesmas.

Reconhece que ao nível da matemática, as crianças, para além de desenvolverem grandes capacidades ao nível do cálculo mental e da resolução de problemas, aprendem com outro entusiasmo, sendo mesmo considerada a disciplina preferida da turma. Em relação ao português, por não estar a ser trabalhada em contexto do projeto, a docente confessa que o interesse das crianças já é menor.

Relativamente às assembleias de turma, a docente afirma não ter explorado totalmente as suas potencialidades, devido em parte ao período de ensino à distância, mas também pelas/os alunas/os ainda não dominarem a escrita. Todavia, refere que no início e no fim de cada semana, reuniam-se para fazer um ponto de situação sobre o trabalhado planeado, a sua concretização e as dificuldades sentidas. No que se refere ao trabalho autónomo, a docente menciona que este decorria sempre que necessário, sem momentos específicos, podendo estar relacionado com a realização de contagens ou fichas, por exemplo.

No que concerne à organização do espaço de sala de aula, mantinha as mesas dispostas em U, à exceção de um pequeno grupo de alunas/os que, por terem mais dificuldades e necessitarem de um apoio mais direcionado, ficavam sentadas/os à parte, mais próximas/os da mesa da docente. Sempre que necessário, as mesas eram então dispostas em grupo e as crianças organizadas consoante as suas dificuldades e capacidades, formando grupos de trabalho mais heterogéneos, mas equilibrados e capazes de se apoiarem mutuamente.

Não tendo a certeza de que as/os alunas/os participam mais por via do projeto, já no que diz respeito ao seu papel, afirma sem exitar que agora este está mais direcionado para orientação do processo de aprendizagem.

Relativamente à avaliação, sente que o processo foi diferente, não se baseando apenas em fichas de avaliação, mas sim mais focando na evolução ao nível das aprendizagens.

Trabalho colaborativo

Considera que, apesar de já trabalhar colaborativamente com as/os colegas da sua escola, o projeto promoveu a partilha de práticas, dúvidas e de materiais. Para além desta partilha, em conjunto com as/os restantes docentes de Oliveira do Hospital, delineava estratégias semanais e construía fichas de avaliação. Afirma ter sido um trabalho intensivo, mas bastante compensatório, principalmente na fase de ensino à distância.

Menciona igualmente a ajuda inicial que receberam das professoras de 2.º ano, através da partilha de materiais por elas já construídos.

Com as/os docentes não envolvidas/os no projeto, admite já não existir essa partilha, devido ao facto das metodologias por si adotadas não se coadunarem com as do projeto.

146

Impacto no Agrupamento

Em relação às/aos docentes que não estão envolvidas/os no projeto, e face à possibilidade de virem a estar, a docente assume que, na sua perspetiva, umas/uns estarão mais recetivas/os que outras/os. Esse receio por ser mais visível junto das/os colegas que lecionam em escolas mais isoladas geograficamente, do que em Oliveira do Hospital, que por já contar com várias turmas envolvidas no projeto, o que inevitavelmente propicia a disseminação deste.

Por ter sentido sempre um grande apoio e envolvimento por parte da Direção, acredita que o projeto se manterá no Agrupamento.

Reação dos pais ao projeto

Sentiu recetividade ao projeto por parte das/os encarregadas/os de educação, apesar de considerar que estas/estes valorizam e revelam maior preocupação na aquisição das aprendizagens das crianças do que propriamente nos processos e metodologias adotadas.

Envolvimento dos pais no projeto

No período de ensino à distância, enviou, no início de cada semana, a planificação das atividades a desenvolver nesse período, juntamente com as fichas a trabalhar nas sessões por Zoom, para que as famílias conseguissem acompanhar, tão bem quanto possível, o trabalho desenvolvido.

Este período também implicou alguma coordenação entre a docente e as famílias também ao nível dos horários das sessões zoom, para que fossem compatíveis com todas (algumas crianças dividiam o computador com os pais ou irmãos/ãos). Apenas uma criança não tinha computador em casa, mas rapidamente a questão foi ultrapassada, tendo sido emprestado pelo Agrupamento (apesar de não ter webcam, permitindo apenas que a professora o ouvisse).

Sente que a maioria das/os encarregadas/os de educação compreendem que as crianças trabalham muito em projeto e que a matemática é abordada de modo diferente do que no dito ensino tradicional, tendo sido o seu apoio fundamental no período de ensino à distância. Não obstante, assume que em certos casos, esta compreensão não é plena, por terem educandas/os filhas/os únicas/os e, por conseguinte, não terem como comparar metodologias.

Impacto no território

Tal como a Direção do Agrupamento, também da parte da Câmara Municipal sente um grande apoio e envolvimento.

Neste sentido, tem em crer que mesmo as famílias cujas crianças não estão em turmas envolvidas no projeto, têm conhecimento da sua existência, pela troca de informação que vai circulando na comunidade, quer entre famílias, amigas/os ou colegas de trabalho.

147

Anexo C9 - Entrevista a docente (F)

Balanço

Apesar de na sua formação de base ter trabalhado muito à luz do Movimento da Escola Moderna, a docente confessa ter sentido alguma dificuldade na compreensão dos objetivos do projeto, em grande parte por não ter conseguido frequentar a capacitação inicial. Assim, e numa fase inicial, confrontou-se com alguns receios e incertezas sobre a sua capacidade para implementar a metodologia proposta, sentimentos ultrapassados ao longo do tempo.

Assim, ultrapassado o período de adaptação, quer a uma escola nova quer a metodologia diferente, e reconhecida a coerência dos objetivos e atividades propostas, o balanço é positivo.

Capacitação e *mentoring*

Apesar de não ter conseguido frequentar as sessões de capacitação, as dúvidas com as quais se foi confrontando ao longo do ano foram sempre esclarecidas nas sessões de *mentoring*, pautadas pela disponibilidade e ajuda por parte da mentora e partilha entre colegas.

No que diz respeito às planificações disponibilizadas, a docente refere que deveriam sofrer algumas melhorias, nomeadamente na descrição dos objetivos de cada atividade e na apresentação de mais exemplos, com vista a facilitar a sua compreensão e implementação. Alerta igualmente para a necessidade de terem acesso a materiais estruturados que complementem as planificações.

Sessões Temáticas de Reflexão

Por viver em Viseu, não lhe foi possível comparecer nas sessões temáticas de reflexão, não tendo igualmente *feedback* das/os colegas, devido também ao distanciamento físico entre as escolas, que não proporciona grande convívio.

No que diz respeito à adesão às sessões temáticas de reflexão direcionadas para as/os encarregados de educação, a docente acredita ser residual, encontrando na indisponibilidade e falta de interesse, os motivos para o fraco envolvimento das famílias. Esta falta de interesse está, na sua perspetiva, relacionada não com falta de responsabilidade, mas sim com o delegar da responsabilidade da educação das crianças na escola, fruto do baixo nível de escolaridade e de viverem essencialmente num ambiente mais rural.

Dinâmicas da sala de aula

Nas suas práticas, sempre privilegiou o trabalho colaborativo e a organização do espaço da sala em grupos (neste ano letivo, e por uma questão de gestão de espaço, dividiu a turma em 2 grupos), não tendo sentido grande diferença nesse sentido. Todavia, por se tratar de uma metodologia promotora da exploração e interação entre as/os alunas/os, torna-se um pouco exigente no que diz respeito à gestão de comportamentos e do barulho gerado em sala de aula.

Devido ao atraso na aquisição dos materiais, como o MAB por exemplo, a docente sentiu necessidade de adaptar as planificações da matemática, a fim de poder avançar para outras atividades que não dependessem desse material. Contudo, conseguiu abordar praticamente todos os conteúdos das planificações.

O projeto, por não abordar tantas unidades, permite aprofundar e consolidar melhor cada conteúdo. Segundo a docente, quer a matemática, quer o estudo do meio, são trabalhadas sem a pressão sentida no ensino dito tradicional, conseguindo por isso realizar mais atividades e desafios que ajudam a explorar melhor as temáticas, a esclarecer dúvidas e a consolidar os conteúdos.

A docente afirma não ter sentido grandes dificuldades na implementação do trabalho de projeto e das dinâmicas da matemática. Não obstante, assume que algumas crianças sentiram dificuldades na verbalização do pensamento e, por conseguinte, na apresentação de trabalhos. A entrevistada aponta como principal motivo o receio ou a timidez de algumas crianças. Pesa embora, constata que ao longo do ano, esta dificuldade foi sendo ultrapassada, observando cada vez mais alunas/os a querer participar e intervir.

Por isso, considera ser uma metodologia facilitadora das aprendizagens, adaptada ao ritmo de cada criança, permitindo desenvolver competências no domínio da estruturação do

pensamento, na verbalização de ideias, na capacidade de interpretação, da participação e do trabalho em grupo.

Assim, e por considerar que as/os alunas/os desempenham um papel mais ativo, acredita que o seu papel enquanto docente sofreu algumas alterações, caracterizando-se agora pela moderação na construção do conhecimento e do saber, processo em que as/os alunas/os são os principais protagonistas.

Relativamente às assembleias de turma, afirma terem sido um pouco desenvolvidas à sexta-feira, em interligação com a oferta complementar de educação para a cidadania. Assim, de 15 em 15 dias, sentados em grande grupo ou em roda no chão, as/os alunas/os conversavam, a partir das diretrizes da professora.

Não tendo nenhum momento específico para trabalho autónomo, este podia ser desenvolvido em casa ou em sala de aula, trabalhando várias competências e conteúdos. Este trabalho podia ser o ponto de partida para partilha e reflexão com a turma, como poderia também decorrer primeiramente do trabalho em grupo.

No que concerne ao processo de avaliação das aprendizagens, a docente afirma privilegiar a observação direta e os registos como processos de recolha de informação, em detrimento das fichas, por facilitar a perceção da evolução das/os alunas/os. O *feedback* que distribuiu é diário a após cada atividade ou trabalho desenvolvido. Assim, é da opinião de que as crianças, nesta fase de escolaridade, deveriam ser avaliadas, com fins classificatórios, apenas no final do ano letivo.

Aponta como única dificuldade o pouco conhecimento que detém de cada criança, dificuldade que vai sendo, inevitavelmente, ultrapassada ao longo do tempo e quem em nada se relaciona com o projeto. O facto de ser uma turma de 1.º ano faz com que, inicialmente, não conheça tão bem as/os suas alunas/os e, por conseguinte, as suas capacidades, dificuldades e motivações.

Trabalho colaborativo

A docente confessa que sempre valorizou o trabalho colaborativo em todas as escolas por onde passou, e que sempre que possível, adotou esse método de trabalho. Este projeto não foi exceção, tendo havido uma partilha de dúvidas, ideias e materiais e recursos, entre as/os colegas, principalmente no 3.º período.

Apesar de ter ocorrido essencialmente entre docentes envolvidas/os no projeto, a entrevistada, sempre que considerou pertinentes, partilhou materiais e recursos com a Coordenadora para que, posteriormente, e se assim o entendesse, pudesse partilhar com o departamento do 1.º ciclo.

Impacto no Agrupamento

Considera que as/os suas/seus colegas não envolvidas/os atualmente no projeto, apesar de se mostrarem interessadas/os, na possibilidade de virem a estar, ficariam, naturalmente, um pouco apreensivos. Por serem docentes com vários anos de experiência e por isso confortáveis com as suas práticas, sentiriam algum desconforto face à mudança, recenado assim não serem

capazes de se adaptar. Mas tal como aconteceu consigo, acredita que seria uma questão de tempo até compreenderem a metodologia e reconhecerem valor ao projeto.

Acredita que o projeto teve impacto no Agrupamento, mas que este seria mais significativo de abrangesse a pré-primária.

No que concerne ao apoio recebido por parte da Direção a docente não tem qualquer crítica a apontar.

Reação dos pais ao projeto

Segundo a entrevista, as/os encarregadas/os de educação reagiram de modo tranquilo e recetivo, acreditando que a escola segue sempre as melhores opções pedagógicas para as/os suas/seus educandas/os. Apesar de preocupadas/os, a entrevistada acredita que, por terem, na sua generalidade, um baixo nível de escolaridade, acabam por não questionar as metodologias, depositando a confiança na escola e na docente.

Envolvimento dos pais no projeto

Por terem alguma dificuldade em compreender os objetivos e fundamentos do projeto, a docente acredita que beneficiariam de mais formação e informação.

Apesar das explicações dadas por si ao longo do ano letivo, a docente afirma ter sentido, por parte das/os encarregadas/os de educação, alguma preocupação em não conseguirem acompanhar as/os suas/seus educandas/os como gostariam, por não compreenderem totalmente a premissa do projeto. Assim, optou por não enviar trabalhos de casa que pudessem de algo modo espoletar dificuldades de maior às famílias.

Todavia, o período de ensino à distância impulsionou o envolvimento por parte das/os encarregadas/os de educação e, conseqüentemente, uma compreensão maior do projeto e das metodologias adotadas. Para além de ter fortalecido a ligação escola-família, este período, segundo a docente, reforçou o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela escola.

Impacto no território

Por não residir em Oliveira do Hospital, não consegue ter perceção se o projeto teve impacto na comunidade e no território.

Anexo C10 - Entrevista a docente (G)

Balanço

O balanço que faz é positivo, tendo o projeto representado uma motivação para a desvinculação da utilização de manuais, prática que já queria ter adotado, mas por uma certa insegurança, não tinha conseguido até à data.

Capacitação e *mentoring*

No que diz respeito às sessões de capacitação, a docente admite sentir que são poucas e que, por se realizarem no início do ano letivo, o conhecimento adquirido acaba por se dissipar ao longo do tempo. Apesar de mencionar a necessidade de mais sessões ao longo do ano letivo, questionada sobre o momento mais oportuno para que estas ocorram, a docente confessa que estão muito limitadas/os de tempo.

Relativamente aos recursos, a entrevistada afirma que os disponibilizados são suficientes uma vez que as próprias docentes também vão construindo à medida das suas necessidades e das características da turma.

O facto de no 1.º ano de projeto terem tido acesso às planificações um pouco tarde dificultou a sua adaptação ao mesmo, sentindo-se um pouco perdida e insegura. Confessa que no 2.º o facto de as planificações terem sido disponibilizadas com mais antecedência facilitou o trabalho desenvolvido e consequentemente, impulsionou um sentimento de maior segurança.

Apesar de sentir necessidade de adaptar as planificações no tempo, afirma ter conseguido abordar todos os conteúdos programados. Estas adaptações, segundo a docente, estão intimamente ligadas, não só com o período de ensino à distância, mas com a turma e o ritmo de cada criança.

À parte deste atraso na partilha das planificações, a docente considera que as sessões de *mentoring* correram bem e no tempo certo, tendo sido bastante úteis. Menciona igualmente o facto de a mentora ter um conhecimento profundo do projeto, sendo bastante objetiva na abordagem das metodologias.

151

Sessões Temáticas de Reflexão

Nas direcionadas para as famílias, não tem qualquer *feedback*.

Já nas direcionadas para docentes, considera que foram extremamente úteis pelos conteúdos abordados, pela partilha de experiências e pela promoção da reflexão das suas práticas. No que diz respeito a sugestões de temas a abordar futuramente, a docente realça a temática da matemática e das competências digitais, amplamente exploradas no período de ensino à distância.

Dinâmicas da sala de aula

No 1.º ano de implementação do projeto, a docente confessa que foi uma adaptação difícil, sentindo inclusive uma perda de identidade profissional. Apesar de, no início da sua carreira, ter trabalhado com o Movimento da Escola Moderna e, por conseguinte, as metodologias não serem uma novidade para si, teve de alterar as suas práticas, consolidadas ao longo de anos de serviço. Estas mudanças, principalmente na matemática, fizeram com que perdesse um pouco o fio condutor com o qual estava já bastante familiarizada, sentindo-se assim insegura na preparação das atividades e implementação das metodologias. Segundo a docente “quando nós conhecemos, sabemos exatamente aproveitar, canalizar ou até mesmo investigar e por vezes o desconhecimento, do que vinha a seguir, provoca insegurança e não nos dá tanta elasticidade”.

Por ser já o segundo ano, a docente constata que, atualmente, compreende melhor o projeto e que a sua capacidade de gestão do mesmo está mais aprimorada, sentindo-se, por isso, mais segura.

Também no que concerne à participação das/os alunas/os, verifica melhorias significativas, afirmando que no 1.º ano as crianças ainda sentem alguma dificuldade em trabalhar em projeto, essencialmente devido ainda à falta de autonomia. Apesar de ainda necessitarem de ajuda, já detêm dos mecanismos necessários para desenvolver as metodologias adotadas, nomeadamente no que diz respeito às pesquisas, não só no estudo do meio, disciplina em que identificam com maior clareza o trabalho por projeto, como nas restantes.

Neste sentido, o trabalho em projeto revelou-se uma mais valia por ser uma metodologia promotora de autonomia e facilitadora das aprendizagens. Apesar de representar um acréscimo de trabalho, por ter um maior número de grupos para acompanhar, na dinâmica de trabalho por projeto, a docente optou por formar grupos de 3 crianças por considerar facilitador da partilha e da aprendizagem.

No que diz respeito às pesquisas, estas foram essencialmente realizadas em casa e posteriormente trabalhadas em sala, devido à falta de recursos na escola (detêm apenas de um computador em sala e na biblioteca). Neste sentido, a docente confessa que seria útil a escola ter uma sala de informática, permitindo um acompanhamento mais efetivo no trabalho de pesquisa, por parte da/o docente, o que não é possível nas idas à biblioteca.

Relativamente às dinâmicas da matemática, a docente admite ter alterado em muito as suas práticas, dando agora mais tempo às crianças para resolverem os problemas e explorarem e manipularem os diferentes materiais. Assim, e apesar de orientar o trabalho desenvolvido, considera que o processo de construção da aprendizagem é, agora, mais centrado nas crianças.

No que concerne aos materiais, a docente menciona as dificuldades iniciais inerentes à sua aquisição, faltando ainda adquirir sólidos geométricos. Refere que os dados foram adquiridos pelas próprias docentes, apesar de terem sido extremamente económicos e que os blocos lógicos foram compartilhados pelo Agrupamento.

Ao nível do leccionamento do português, apesar de não estar contemplado no projeto, a docente afirma no 2.º ano já terem trabalhado no sentido de aproximar as práticas pedagógicas às metodologias preconizadas, não seguindo a ordem estabelecida pelos manuais. Refere inclusive que, no próximo ano letivo, sentem-se em condições de recorrer ao manual unicamente em situações pontuais e para realização de algumas fichas.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, a docente afirma ter trabalhado os temas lançados em português ou em estudo do meio envolvendo as diferentes áreas.

No que concerne aos trabalhos de casa, a posição da docente é clara quando à sua importância, desde que solicitados pontualmente e de modo orientado.

O trabalho autónomo, apesar de ter corrido bem, ainda não está representado no horário, surgindo assim à medida das necessidades e das atividades desenvolvidas. A docente afirma que, por viverem ainda muito a escola dentro da sala de aula, e por ter uma turma agitada, nem sempre é possível dar a liberdade que o trabalho autónomo, na sua essência, pressupõe.

Em relação à avaliação, nomeadamente nos processos de recolha de informação, a docente confessa ser uma lacuna sua e do projeto. A autoavaliação é realizada com frequência,

por conteúdos ou no final de cada período, através de fichas. No processo de correção das fichas, por norma a docente não revela de imediato a resolução, optando por lançar algumas questões para que as/os alunas/os reflitam sobre elas e reformulem as suas respostas.

Trabalho colaborativo

Por não se sentir ainda confortável com a implementação do projeto, no 1.º ano, a docente confessa não ter estado tão envolvida no trabalho colaborativo com as colegas. Atualmente sente que ultrapassado este constrangimento, a partilha é muito mais efetiva e positiva, apesar de acontecer apenas com as colegas a lecionar o mesmo ano de escolaridade. Inclusive, no 3.º período, a construção das planificações e dos materiais e recursos foi realizada em conjunto pelas docentes de 2.º ano.

Impacto no Agrupamento

Acredita que as/os docentes envolvidos no projeto irão continuar a aplicar as metodologias por ele preconizadas. Em relação às/aos restantes colegas, apesar de muitas/os não colocarem grandes questões, sente que muitas/os consideram desnecessário o trabalho que o projeto acarreta.

O facto do projeto também não estar a ser implementado em todas as escolas do Agrupamento, segundo a docente, dificulta a sua disseminação, sendo por isso de toda a conveniência alargar a sua prática, principalmente entre docentes que revelam disponibilidade e perfil para tal.

153

Reação dos pais ao projeto

Inicialmente, acredita que o projeto não estivesse completamente interiorizado pelas/os encarregadas/os de educação, ou por decidirem ignorá-lo, ou pela confiança depositada na escola e na docente. Confessa ter apenas dois pais que contestam a implementação do projeto, mas que não a impedem.

Todavia e, em grande medida, por via do período de ensino à distância, a docente considera que as famílias, atualmente, compreendam melhor o projeto, realçando o seu envolvimento e apoio, imprescindíveis e exímios nesta fase.

Envolvimento dos pais no projeto

No período de ensino à distância, todas as semanas eram enviadas as planificações e diariamente os recursos e materiais necessários ao trabalho desenvolvido.

Apesar de ser sistematicamente solicitado às/aos encarregadas/os de educação que não ajudassem na resolução das atividades e problemas, este pedido nem sempre foi atendido, o que em alguns casos, dificultou um pouco a gestão do processo de ensino à distância e do consequente processo de avaliação.

Fora este período, o envolvimento das/os encarregadas/os de educação foi promovido através de reuniões, pelo menos uma por período, e através do envio da caderneta das crianças para casa. Sempre que necessário, a docente realizou contactos telefónicos e videochamadas com encarregadas/os de educação que assim o solicitassem, para esclarecimento de dúvidas sobre determinadas metodologias.

A docente afirma ser inegável a importância do acompanhamento, por parte das famílias, das aprendizagens das crianças, não só pela confiança que se estabelece, mas também para o apoio dado às/aos educandas/os seja convergente com as metodologias adotadas em sala de aula.

Impacto no território

Na sua perspetiva, poucas são as famílias, não envolvidas no projeto, que têm conhecimento da sua existência.

Anexo C11 - Entrevista a docente (H)

Balanço

Apesar da angústia e do receio sentido inicialmente, a docente refere ter gostado da experiência e que o balanço que faz é positivo.

154

Capacitação e *mentoring*

Não consegue afirmar que as sessões de capacitação foram suficientes, no sentido em que, na sua perspetiva, surgem sempre abordagens e questões novas, sendo uma aprendizagem constante. Considera que ao longo da implementação do projeto, a perspetiva vai-se alterando, vão-se afinando práticas e vão surgindo, invariavelmente, dúvidas e receios diferentes. Assim, admite que com sessões de capacitação mais espaçadas ao longo do ano letivo, a apropriação teria sido positivamente diferente.

Menciona como uma necessidade de capacitação, a avaliação das aprendizagens, na medida em que o projeto exige outros processos de recolha de informação do método de ensino dito tradicional. Faz também referência à metodologia de trabalho por projeto, mas refere que esta é mais facilmente colmatada com o auxílio de literatura sobre a temática.

No que se refere às sessões de *mentoring*, a docente afirma que, e apesar de numa fase inicial não participar ativamente na partilha de experiências e esclarecimento de dúvidas, por estar ainda num processo de apropriação do projeto, foram bastante úteis e esclarecedoras, sentindo-se assim sempre apoiada.

Não considera que as planificações necessitem de alguma alteração ou ajuste, mas em alguns momentos sentiu necessidade de adaptá-las, desenvolvendo determinadas atividades consoante as dificuldades e ritmos de cada criança.

Sessões Temáticas de Reflexão

Defende que as sessões temáticas de reflexão devem continuar como parte integrante do projeto, por promoverem a partilha de práticas e experiências. Apesar de considerar os temas abordados pertinentes, afirma ter sentido necessidade de ver mais aprofundado a temática da metodologia de trabalho por projeto, na qual sentiu alguma dificuldade.

No que se refere às sessões direcionadas para encarregadas/os de educação e famílias, apesar de não ter grande *feedback*, tem a perceção que as/os poucas/os que as frequentaram, as considerou úteis.

Dinâmicas da sala de aula

A turma em questão teve um início de ano letivo um pouco conturbado, pautado por algumas mudanças de docente. Assim, a docente refere que o funcionamento do projeto foi lhe explicado pela professora que estava a acompanhar a turma na altura.

Apesar de compreender o projeto, no que diz respeito aos seus objetivos e pontos chave, assume ter sentido algumas dificuldades e inseguranças na implementação das metodologias.

Confrontada com as dinâmicas de sala de aula já implementadas pela docente, a entrevista menciona que, em parte, já aplicava algumas das metodologias, como por exemplo, partir do conhecimento das/os alunas/os para explorar e consolidar conteúdos. Apesar de anteriormente já adotar a disposição da sala de aula em U, com o projeto aplicou também a distribuição das mesas por grupos, indo assim intercalando conforme a utilidade para cada a atividade.

Todavia, e no que diz respeito às dinâmicas da matemática, mais precisamente na exploração de problemas, apesar de permitir que as crianças resolvessem os enunciados como entendessem, sentia-se insegura no modo como conduzia o trabalho desenvolvido, considerando por isso que ficava aquém do esperado. Sentiu igualmente dificuldade em compreender algumas atividades descritas na planificação e na utilização do MAB para trabalhar a subtração. Atualmente, considera essas dificuldades ultrapassadas, por via da prática que foi adquirindo, de informação que foi pesquisando e do apoio que foi tendo das colegas.

Em relação ao trabalho de projeto, considera que hoje, com a experiência que adquiriu ao longo do projeto, faria algumas alterações ao modo como o implementou. Assume que sentiu algumas dificuldades, mas que conseguiu adotar a metodologia, exemplificando com o projeto “A rua da minha escola”. A partir deste, para além do trabalho de pesquisa desenvolvido (idas ao terreno e entrevistas realizadas pelas crianças) e respetivas apresentações, conseguiu inclusive trabalhar o português, o que revela algum trabalho interdisciplinar.

Ao longo do ano, e por sentir uma grande agitação e disparidade entre o envolvimento das/os diferentes alunas/os, sentiu necessidade de diminuir o número de elementos de cada grupo. Assim, e apesar do aumento do número de grupos se traduzir num aumento de trabalho para a docente, esta considera que foi uma estratégia bem conseguida, notando melhorias significativas na implementação da metodologia.

Considera que o seu papel é agora bastante diferente, passando de uma abordagem mais expositiva para uma mais de orientação de aquisição de aprendizagens. Por ser uma metodologia

impulsionadora do papel ativo das crianças, assume que estas aprendem a ouvir a opinião das demais e a expressar a sua, promovendo a respeito mútuo e o espírito colaborativo.

Relativamente às assembleias de turma, afirma ter implementado apenas 2 vezes no 2.º período, discutindo questões que estavam a correr bem e menos bem e explorando soluções com as crianças.

No que concerne ao trabalho autónomo, para a docente este diz respeito a momentos em que as crianças trabalham sozinhas, sem a sua ajuda, mesmo que solicitada. Apesar de não ter um horário especificamente marcado, este era realizado diariamente, ou a partir do desenvolvimento de pesquisas para o trabalho por projeto, como atividade relacionadas com o português ou matemática.

No que diz respeito ao processo de avaliação das aprendizagens, foi estabelecer um foi condutor e uma concordância entre as diretrizes do Agrupamento e o preconizado no projeto. Na sua ótica, há de facto uma carência na concordância entre os critérios de avaliação estipulados pelo Agrupamento e as metodologias do projeto, o que dificulta o processo de avaliação das aprendizagens das/os alunas/os.

Para além das fichas de matemática com carácter sumativo, refere igualmente a valorização da participação oral das/os alunos como processos de recolha de informação. Remete o *feedback*, o incentivo como assim o descreve, para o sistema simbólico das caras felizes.

Trabalho colaborativo

Apoiou-se bastante nas suas colegas de 2.º ano, nomeadamente na partilha de dúvidas, preocupações e materiais (inclusive as fichas de avaliação de matemática, construídas por uma das professoras e as planificações semanais enviadas semanalmente às/aos encarregadas/os de educação, no período de ensino à distância).

Todas as semanas reuniam para delinear as estratégias e os conteúdos a abordar, distribuindo a construção dos materiais pelas 3 (uma ficava encarregue dos materiais utilizados na matemática, outra no português e outra no estudo do meio).

Confessa ter trabalhado de modo colaborativo apenas com as docentes de 2.º ano e com a sua docente de coadjuvação, tendo por isso tido pouco envolvimento com as/os docentes dos outros níveis de ensino.

Impacto no Agrupamento

Sentiu sempre apoio por parte da Direção do Agrupamento e considera que o projeto teve impacto nas escolas em que foi implementado. O *feedback* que recebe das/os colegas envolvidos é positivo.

No que diz respeito às/aos outras/os docentes não envolvida/os no projeto, não consegue perceber se a opinião que têm é positiva ou não, por nunca ter surgido essa partilha. A docente confessa que, por residir longe da escola, não contacta muito com as/os restantes colegas.

Reação dos pais ao projeto

Tendo em conta todas as vicissitudes desta turma, a docente compreende que as/os encarregadas/os de educação se sintam apreensivos e ainda com interrogações sobre o projeto. Contudo, graças, em grande medida, ao período de ensino à distância e, por conseguinte, ao maior envolvimento das famílias, acredita que o projeto é agora mais reconhecido.

Envolvimento dos pais no projeto

Considera que a maioria das/os encarregadas/os de educação estão envolvidos no projeto, solicitando à professora estratégias para apoiar as/os suas/seus educandas/os no período de ensino à distância. Contudo, denota que algumas/alguns acabaram por ensinar algumas matérias, nomeadamente na matemática, da forma tradicional, tendo mesmo sentido necessidade de solicitar às/aos encarregadas/os de educação que não intervissem dessa forma. Neste sentido, considera que as famílias devem apenas orientar e apoiar o processo de aprendizagem das crianças, não se sobrepondo ao modo como as práticas são desenvolvidas em aula, evitando assim incongruências.

Neste último período, as famílias tiveram acesso à planificação semanal das atividades propostas, construídas em colaboração com as docentes do 2.º ano, envolvidas no projeto.

Impacto no território

Por residir fora do território, não tem perceção do impacto que o projeto tem ou do modo como este foi recebido.

157

Anexo C12 - Entrevista a docente (I)

Balanço

O balanço que faz é extremamente positivo, apesar dos constrangimentos inerentes a um projeto desta natureza.

Capacitação e *mentoring*

No que diz respeito às sessões de capacitação, considera que, ao nível da matemática, foram suficientes, apesar de sentir necessidade de aprofundar a questão das grandezas e medidas, temática até então não abordada. Assume também necessitar de capacitação em estratégias de trabalho autónomo, por não se sentir totalmente confortável na sua implementação.

Relativamente ao *mentoring*, tem uma opinião favorável, considerando apenas ser necessária mais disponibilidade por parte da mentora.

No seu entender as planificações são úteis, percutíveis e apesar de terem uma sequência temporal, são adaptáveis à realidade de cada turma, o que, em vários momentos, foi efetivamente necessário, inclusive no período de ensino à distância. Como afirma a docente “A

nossa forma de trabalhar é partir da descoberta, do desafio, e há coisas que há distância não se conseguem fazer”.

Por encarar as planificações como referenciais do seu trabalho, aponta como um dos pontos menos positivos, o facto de as receberem tardiamente, o que limita, em questões de tempo, a sua análise para adaptar as atividades e materiais à realidade de cada turma.

Apesar de ter conseguido sempre contornar a questão, aponta igualmente a falta de materiais disponibilizados como um constrangimento.

Sessões Temáticas de Reflexão

Em relação às sessões temáticas, defende a sua importância, por promoverem a reflexão e a partilha de práticas e experiências, impulsionando esta cultura, não só nas/os docentes, como no próprio agrupamento.

Questionada sobre outros temas interessantes a abordar, para além das necessidades de capacitação referidas anteriormente, como as grandezas e medidas na matemática e o trabalho autónomo, a docente menciona a possibilidade de serem apresentados outros projetos passíveis de serem desenvolvidos com toda a comunidade educativa, envolvendo assim o agrupamento e não apenas as/os docentes envolvidas/os no projeto.

Por não receber *feedback* das/os encarregadas/os de educação e por acreditar que a sua participação não é significativa, considera que as sessões direccionadas para as famílias e comunidade deviam ser repensadas, de modo a aumentar a sua valorização e, consequentemente, a sua adesão.

158

Dinâmicas da sala de aula

Por trabalhar anteriormente com turmas multinível, já adotava a organização do espaço de sala de aula em grupos de trabalho. Todavia, confessa que o facto de ter crianças dos 4 níveis de ensino do 1.º CEB, a levava a ser mais teórica e expositiva. Nesta linha, o projeto permite-lhe agora desenvolver “algumas estratégias que já acreditava anteriormente e que não estava a conseguir implementar.”.

Admite que o grupo de alunas/os que tem, por ser dinâmico e proativo, pode ter contribuído para o sucesso da implementação do projeto, conseguindo um ambiente em sala de aula positivo, motivador e convidativo ao trabalho colaborativo, ao debate, ao espírito crítico, à promoção da autonomia e ao sentimento de pertença à sala de aula. Assim, o resultado é bastante positivo, mesmo no caso de alunas/os com maiores dificuldades, segundo a docente “também esses têm uma evolução diferente”.

Relativamente às pesquisas, atividade de grande agrado das/os alunas/os, estas eram feitas essencialmente em casa, por só existir um computador em sala. Neste sentido, aponta como um ponto menos positivo do projeto, a falta de recursos disponíveis para pesquisa, atividade bastante importante no 2.º ano. Apesar do recurso a livros, sempre que possível, certas temáticas exigiam uma pesquisa mais aprofundada e, nesses casos, as crianças tinham de utilizar o computador à vez, com o auxílio da docente. Mesmo no concerne à biblioteca, a docente

confessa que esta também não está munida de muitos recursos. A biblioteca municipal poderia ser uma alternativa, mas a docente não chegou a explorar essa possibilidade.

Questionada sobre a implementação dos 3 níveis, a docente confirma que consegue cumprir, tendo todas/os as/os alunas/os apresentado os seus trabalhos, mesmo no período de ensino à distância.

No que concerne ao período de ensino à distância, manteve as metodologias, com as devidas adaptações, e ignorou o *Estudo em Casa*, por considerar não se coadunar com as práticas até então desenvolvidas. Esta opção, também adotada pelas outras duas docentes de 2.º ano, foi da sua inteira responsabilidade, não tendo surgido qualquer diretriz, por parte da Direção do Agrupamento, sobre esta matéria.

O período de ensino à distância, na perspetiva da docente, promoveu o desenvolvimento da autonomia das crianças com mais capacidades. Todavia, esta fase traduziu-se igualmente em alguns constrangimentos no trabalho desenvolvido com as crianças com maiores dificuldades. Neste sentido, e mesmo tendo estratégias delineadas para continuar a apoiar estas crianças, a docente confessa que não conseguiu acompanhá-las como faria em sala de aula. Se por um lado, algumas famílias, pela sua desorganização, não facilitaram o trabalho desenvolvido, a ausência de trabalho a pares, definido em sala para que as crianças mais capazes apoiem as que revelam mais dificuldades, também complexificou o processo de aprendizagem à distância.

Ainda neste período, a docente menciona a sua importância na valorização do trabalho de pesquisa por parte das famílias. Por terem desenvolvido o trabalho de projeto do 3.º período em casa, foi necessário um envolvimento maior da parte das/os encarregadas/os de educação.

Considera que o seu papel passou a ser menos expositivo, sendo agora essencialmente de mediadora e facilitadora. Afirma igualmente que muitas/os alunas/os já vão conseguindo autorregular as suas aprendizagens, tendo perceção do que já sabem, do que são capazes de fazer e do que precisam de alcançar.

Para além de ter o espaço organizado em grupos de trabalho, a sala de aula contava ainda com um cantinho com almofadas e mantas, onde as crianças podiam relaxar, ler ou fazer jogos, o mercado e ainda o estendal da leitura, onde as crianças prendiam, como se de um verdadeiro estendal se tratasse, os textos que iam lendo. Neste sentido, a docente confessa que se nota “que eles vivem a escola e que estão com agrado na sala de aula e essa também acho que é a mais valia.”.

A disposição das mesas era alterada para U, nos momentos de assembleia de turma, de 15 em 15 dias. Todavia, a sala contava com várias outras mesas que as crianças podiam dispor à sua vontade, consoante as suas necessidades.

No que diz respeito à avaliação, a docente refere a utilização de processos de recolha de informação variados como os desafios, os trabalhos de projeto ou as pesquisas por exemplo, apesar de nem todos serem utilizados com fins classificatórios. Neste sentido, e apesar da existência de uma ficha de avaliação sumativa, realça a importância atribuída à avaliação formativa e à distribuição de *feedback*.

Na sua perspetiva, existe alguma incoerência e conflito entre os critérios definidos pelo agrupamento e a realidade do projeto. Assim, e como ponto a melhor, a docente refere a necessidade da construção de um documento objetivo e facilitador do trabalho docente, com

critérios de avaliação bem definidos e que possibilitem o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, uma das premissas mais importantes do projeto.

Trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo foi desenvolvido apenas com as docentes do 2.º ano, não tendo por isso havido partilha com as/os de 1.º ano. Neste sentido, defende a necessidade de a Direção delinear estratégias de promoção desta partilha, de modo a desenvolver um maior sentido de pertença, como a criação de um Conselho de Docentes, por exemplo.

Impacto no Agrupamento

Não conseguindo garantir que todo o agrupamento tem conhecimento do projeto, admite, todavia, ter sentido uma melhoria no modo como este é percecionado, pelo menos na sua escola. No primeiro ano de implementação do projeto, por estarem envolvidas poucas turmas, as/os restantes docentes não compreendiam os seus propósitos e objetivos. Neste ano letivo, por terem ingressado mais turmas, considera que este entendimento já se vai dissipando mais.

Relativamente ao apoio por parte da Direção, se considerar o Professor Artur como representante da sua vontade e envolvimento no seu todo, não tem qualquer dúvida de que o projeto terá continuidade. No entanto, e no que diz respeito aos restantes membros da Direção, não tem perceção pois em nenhum momento foi questionada sobre o projeto ou foi levada a cabo alguma reflexão em conjunto sobre o mesmo.

160

Reação dos pais ao projeto

Acredita que todas/os as/os encarregadas/os de educação, principalmente aqueles que refletiram sobre as metodologias, têm uma visão positiva do projeto, encarando-o como um modo diferenciador de formar as/os suas/seus educandas/os.

Envolvimento dos pais no projeto

Apesar não apresentarem muitas questões, para garantir o envolvimento das/os encarregadas/os de educação, a docente enviava mensalmente os cadernos das crianças para casa, para que as famílias tomassem conhecimento das atividades desenvolvidas até ao momento e, em todas as reuniões de turma, expunha os trabalhos desenvolvidos e fazia um ponto de situação sobre a implementação do projeto.

Salvo algumas exceções, as/os encarregadas/os de educação colaboraram muito na fase de ensino à distância. Por continuarem a promover nas/os suas/seus educandas/os o espírito de entreajuda e a importância da autonomia, torna-se evidente o seu entendimento e apropriação do projeto.

Impacto no território

Tem em crer que as famílias não envolvidas no projeto têm conhecimento de que este está a ser implementado, pelo menos em Oliveira do Hospital. Esta perceção pode partir do facto de algumas turmas não terem manuais escolares, associado a uma prática pedagógica diferenciadora.

Relativamente à perceção do projeto nos outros concelhos, a docente afirma que, se esta for efetiva, foi desenvolvida a partir da sua partilha de informação com colegas de outras escolas (refere o exemplo de uma docente que esteve envolvida no projeto mas que foi posteriormente colocada em outra escola e que acabou por partilhar a experiência com as/os novas/os colegas).

Anexo C13 - Focus Group Encarregadas/os de Educação (síntese de todos)

Organização do projeto

A maioria das/os encarregadas/os de educação presentes nos *focus group* mencionaram o constrangimento inicial referente à aquisição de materiais com desagrado, na medida em que despoletou alguma confusão e ruído no arranque do ano letivo.

É também mencionado, em 1 *focus group* apenas, mas com a concordância de todas/os as/os presentes, que a palavra “projeto” acarreta uma conotação pouco positiva, remetendo para uma sensação de experimentação e, por conseguinte, promovendo um sentimento de insegurança. Assim, sugerem que nos próximos anos, o projeto seja apresentado à comunidade como “modelo”, transmitindo uma sensação de maior confiança.

161

Envolvimento dos pais

É praticamente consensual as dificuldades sentidas em acompanhar o processo de aprendizagem das crianças em casa, principalmente no concerne à matemática, devido às diferentes metodologias adotadas, atividades desenvolvidas e conteúdos abordados. A título de exemplo, uma mãe entrevistada refere “(...) ao final da noite, vou tentar ajudá-la um bocadinho, mas também me sinto muito perdida porque não sei o que é que ela está a fazer, o que está a dar, qual é o método que estão a aplicar para eu poder ajudar”.

Segundo a grande maioria das/os encarregadas/os de educação, a ausência dos manuais escolares complexifica este acompanhamento, não tendo um fio condutor do processo de aprendizagem, que as/os permita perceber quais as matérias lecionadas em cada momento.

Algumas/alguns encarregadas/os de educação mencionam o apoio prestado por parte da/o docente titular da turma da/o sua/seu educanda/o, essencial para ultrapassar estes constrangimentos. De facto, apenas um grupo de encarregadas/os de educação, de uma turma em particular, assume não ter sentido qualquer dificuldade no acompanhamento das metodologias, afirmando ter conseguido perceber as matérias que estavam a ser lecionadas, justamente devido ao apoio prestado pela/o docente, segundo as mães auscultadas “(...) disponibilizou todos os meios para que se tivéssemos alguma dúvida, falarmos com ela”.

Assim o consenso é amplo no que diz respeito à necessidade de um maior envolvimento das/os encarregadas/os de educação e das famílias no projeto, no que diz respeito à

compreensão das metodologias e nas atividades desenvolvidas, por via de mais reuniões, por exemplo, presenciais ou *online*, com as/os docentes e com o apoio de retaguarda da equipa de facilitação do projeto, para partilha e esclarecimento de dúvidas.

As/os encarregadas/os de educação sugerem igualmente ser-lhes disponibilizado algum tipo de materiais e uma planificação ou grelha que, de modo geral, as/os coloque a par dos conteúdos a abordar em cada período, com os objetivos de aprendizagem. Afirmam beneficiar do envio mais assíduo dos cadernos, podendo ajudar a colmatar a ausência dos manuais escolares.

Período de ensino à distância

O período de ensino à distância traduziu-se num enorme desafio, não só para as/os docentes, como para as famílias e as crianças, ficando privadas dos momentos de convivência e partilha com as/os colegas e docentes.

Neste período, foram definidos horários para aulas via zoom e enviadas às/aos encarregadas/os de educação, todas as semanas, planificações com os objetivos, as atividades a desenvolver e as fichas a trabalhar. É consensual entre as/os entrevistadas/os que esta organização facilitou em muito este período que tanto esforço exigiu às famílias, quer no que diz respeito ao acompanhamento nas aulas virtuais, quer na organização, elaboração e envio dos trabalhos.

Fica assim claro que, mesmo no período de ensino à distância, as/os docentes, tentaram, tanto quanto possível, e com recurso a certas adaptações, manter a premissa do projeto e as metodologias adotadas.

É detetada, por via do discurso das/os encarregadas/os de educação, a exceção em apenas 2 turmas, tendo uma/um das/os presentes no *focus group* afirmado que *“a telescola era a base das aulas dos nossos filhos e depois a professora fazia o complemento (...) mas a base era sempre a aula anterior que as crianças tinham tido, portanto, na telescola, não tinha em conta o projeto, a aula era dada segundo o ensino normal (...)”*. Também um/uma outra/o encarregada/o de educação de outra turma refere que, apesar do desenvolvimento de alguns projetos, os mesmos não foram apresentados, admitindo por isso que o projeto pode não ter sido completamente seguido. Não obstante, compreende que, por via das dificuldades inerente ao período de ensino à distância, a/o docente sentiu necessidade de canalizar o tempo para trabalhar outros conteúdos, acreditando por isso que, no próximo ano letivo, possam surgir algumas melhorias neste aspeto.

Apesar das dificuldades sentidas, a esmagadora maioria das/os encarregadas/os de educação assume que os constrangimentos foram ultrapassados e que as aprendizagens não foram comprometidas (à exceção de uma turma, cuja situação com a docente é um pouco delicada). Assim, é consensual que o esforço e dedicação por parte das/os docentes neste período e a articulação com as famílias revelaram-se essenciais para que, dentro do possível, o processo de aprendizagem das crianças não fosse prejudicado. Segundo uma mãe *“acho que foram um caso de sucesso, acho que eles aprenderam mesmo com o confinamento”*

Em dois *focus group* é referida a falta de apoio por parte da equipa responsável pela facilitação do projeto, tendo sido assumida, num deles, a necessidade de acesso a atividades para realizar em casa, que promovessem tempo de qualidade em família.

Em 2 outros *focus group*, as/os encarregadas/os de educação fazem referência às competências desenvolvidas relativamente às novas tecnologias, no período de ensino à distância, devendo, a seu ver, ser aproveitadas e igualmente promovidas, dando assim continuidade ao trabalho desenvolvido neste último período.

Dinâmicas de sala de aula

Apesar de nem sempre conseguirem perceber as atividades desenvolvidas em sala, ficou claro para as/os encarregadas/os de educação, principalmente devido à ausência de manuais escolares, que o processo de aprendizagem foi conduzido de modo diferente e desvinculado das metodologias de ensino tradicionais, essencialmente a matemática, recorrendo ao auxílio de outros materiais como o MAB, o Geoplano, o Tangram, fita de saltar à corda, por exemplo.

No estudo do meio, as diferenças metodológicas não são tão observáveis, apesar de, em alguns casos, terem conseguido perceber a realização de projetos, por via de pesquisas realizadas em casa e do ensino à distância. Questionadas/os sobre as apresentações dos mesmos, a maioria das/os encarregadas/os de educação assumem terem sido concretizadas, incluindo no período de ensino à distância (à exceção de duas turmas).

Pelos depoimentos das/os encarregadas/os de educação, conclui-se assim que, e segundo a sua perceção, a maioria das/os docentes, apesar dos diferentes perfis e dificuldades, adaptaram-se às metodologias preconizadas no projeto, implementando-as da melhor forma possível. Todavia, são verificados 3 casos que merecem ressalva.

Um deles diz respeito a uma turma com um percurso, nestes últimos dois anos, um pouco atribulado. Para além das mudanças contínuas de docentes, este ano letivo foi pautado por alguns constrangimentos, quer ao nível da adaptação da/o docente ao projeto, quer o nível da sua aceitação, por parte das/os encarregadas/os de educação.

Num outro *focus group* as/os encarregadas/os de educação presentes confessam que, e não obstante o sucesso escolar das crianças da turma, as práticas da/o docente, em alguns aspetos, podem não ter seguido, na totalidade, o preconizado pelo projeto, justificando em grande medida, com aos anos de experiência da/o docente e com a dificuldade inerente em alterar métodos pedagógicos. Contudo, realçam o trabalho, o esforço e a dedicação por parte da/o docente que, apesar dos seus anos de experiência, conseguiu adaptar-se a um novo método de ensino.

Também numa outra turma, se percebeu a utilização dos manuais, inclusive de matemática, apesar de não estar contemplado no projeto, de forma válida. Segundo uma das mães presentes no *focus group*, *“(...) partia-se do princípio que a aprendizagem seria sem livros, apenas com o livro de português e tivemos o auxiliar de matemática (...) chegamos a utilizar o livro algumas vezes, portanto, alguns exercícios dos livros de matemática”*.

No que concerne aos trabalhos de casa, apenas 1 pai confessa que, apesar de ter ficado com a perceção do projeto prever um número reduzido de trabalhos de casa, na sua opinião, tal não se verificou. Em discordância, uma outra mãe do mesmo *focus group*, afirma notar grandes resultados na aprendizagem por via da exigência da/o docente, e invariavelmente, dos trabalhos de casa por ela/ele solicitados. Encarregadas/os de educação de outra turma, afirmam que, no

seu caso, os trabalhos de casa eram enviados dia sim dia não, traduzindo-se em pequenas tarefas, simples de realizar. Os trabalhos que exigiam mais tempo foram sempre enviados ao fim de semana, prática que, segundo outras/os encarregadas/os de educação, deveria ser seguida por todas/os as/os docentes, por via de uma maior disponibilidade por parte das famílias, para apoiar as crianças.

Resultados

Relativamente ao processo de avaliação pedagógica das/os alunas/os, sendo, aparentemente, variável de turma para turma, as/os encarregadas/os de educação não parecem ter completa perceção de como este decorre.

Assim, se num *focus group* é mencionada uma avaliação, ao nível do estudo do meio, a partir dos trabalhos de projeto e ao nível da matemática e português com base no resultado de fichas sumativas, num outro *focus group*, as/os presentes assumem que a classificação do primeiro período se baseou no resultado de uma ficha de avaliação, não tendo, nos restantes períodos, perceção do processo devido ao período de ensino à distância.

Em outros 3 *focus group* é assumida a perceção de que as classificações têm por base processos de recolha de informação diversificados, e não apenas os resultados obtidos nas fichas de avaliação sumativa (realizadas só no 1.º período devido ao período de ensino à distância). Segundo um pai presente, no processo de avaliação do projeto “(...) tudo conta, evidentemente que a aprendizagem e a questão de saber o que o aluno sabe, continua a ter um peso maior, evidentemente, mas todo o processo é avaliado (...) crianças diferentes utilizam métodos diferentes para chegarem ao mesmo resultado (...) e cada uma é avaliada segundo este caminho que faz, evidentemente pelos resultados também, mas o caminho, o processo, a forma como cada um tem para chegar ali”.

Um outro conjunto de encarregadas/os de educação, apesar de ter acesso, no final de cada período, às observações da/o docente referentes à/ao sua/seu educanda/o e respetiva classificação, assume não ter conhecimento dos processos de recolha de informação que suportam a avaliação.

Em dois *focus group* é levantada a questão das avaliações a nível nacional, nomeadamente se as crianças conseguiram corresponder a um modelo de avaliação transversal e mais enquadrado, na sua perspetiva, no ensino dito tradicional. Neste sentido, assumem que as provas de aferição do 2.º ano teriam sido um bom indicador de medida.

A generalidade das/os encarregadas/os de educação auscultadas/os, revelam-se satisfeitas/os com os resultados as crianças, considerando que as metodologias adotadas no projeto, por partirem das experiências das crianças, promovem a sua autonomia, criatividade, motivação, interesse e capacidade de expressão, tornando as aprendizagens mais significativas. Nas palavras de algumas mães e pais:

“(...) acho que foi muito positivo, fiquei muito satisfeita, acho que eles aprendem a brincar (...)”

“(...) mesmo sendo um projeto diferente conseguem aprender tanto ou mais que os outros (...)”

“(...) para o J. parece que é tudo natural para ele, o aprender (...)”

“(...) o projeto cria autonomia, isto é, a criança é muito avaliada pelo seu esforço e por aquilo que consegue fazer sozinha (...) do que propriamente na obtenção dos resultados (...)”

O período de ensino à distância revelou-se uma oportunidade para as/os encarregadas/os de educação validarem as competências adquiridas pelas/os suas/seus educandas/os. Segundo uma mãe, a sua filha, no período de ensino à distância “já sabia ler praticamente, e escrever e já sabia contar até 100 e já sabia montes de curiosidades engraçadas que eu não fazia ideia de que eles pudessem aprender na escola e brincadeiras e jogos que ela própria chegava a casa e me ensinava.”

Apenas num *focus group* são questionadas as competências adquiridas pelas/os alunas/os, ao nível da matemática, principalmente na elasticidade do raciocínio e do cálculo mental, não ficando claro que as crianças adquiriram os conhecimentos supostos e necessários. Neste sentido, preocupam-se com a passagem para o 5.º ano, não tendo a certeza de que as crianças, nesse momento, estejam preparadas para o 2.º ciclo. Todavia, o mesmo grupo de encarregadas/os de educação afirma que ao assistirem ao Estudo em Casa, as/os suas/seus educandas/os se desmotivavam com os conteúdos de 2.º ano, centrando-se muito mais nos de 3.º ano. Segundo as palavras de uma mãe, e em concordância com os restantes, *“(...) o meu filho via o 3º ano e anda no 2º, porque o 2º ano, para a idade dele e para o ano dele, aquilo já tinha sido dado há muito tempo, então ele via as aulas do 3º ano”*, o que, aparentemente, se traduz num indicador de sucesso pouco congruente com as inquietações das/os encarregadas/os de educação relativamente ao sucesso escolar ao nível da matemática.

Nesta linha, um outro pai refere que a sua educanda, quando assistia ao Estudo em Casa, desmotivava-se um pouco por serem abordados conteúdos por ela já consolidados há bastante. Nas suas palavras, *“(...) queixava-se muito que os conteúdos eram um bocadinho mais para o 1º ano do que propriamente para o 2º ano, ela queixava-se muito disso, ou seja, ela via e só estava a espera do hora com a professora (...), porque aquilo não se encaixava (...)”*

Em dois *focus group*, é revelado o interesse em que o projeto se prolongue até ao 3.º ciclo de ensino. Nas palavras de um pai presente *“(...) terei uma pena enorme se não conseguirmos passar o projeto “Ensinar é Voar” para o 2º ciclo e por aí fora”*; *“(...) quem me dera a mim que o “Ensinar é Voar” tivesse sido aplicado há seis anos atrás”*.

Sessões Temáticas Reflexão

A adesão às sessões temáticas de reflexão, por parte das/os encarregadas/os de educação, é pouco expressiva, a maioria dos casos por falta de disponibilidade ou por falta de motivação e interesse. Nesta linha, é consensual entre as/os encarregadas/os de educação a necessidade de serem delineadas estratégias para a promoção de uma cultura mais participativa por parte das famílias nestas iniciativas.

Apesar da grande maioria assumir receber os e-mails do projeto e ter acesso às atualizações nas redes sociais, algumas mães e pais presentes nas entrevistas assumem que a comunicação destas sessões pudesse também passar por envio de SMS ou divulgação do convite através da/o docente titular, por via da caderneta por exemplo, chegando assim a informação às famílias com um acesso mais limitado à internet.

As/os encarregadas/os de educação que conseguiram estar presentes reconhecem a pertinência das sessões, quer ao nível da compreensão do projeto, quer ao nível da discussão sobre temáticas relevantes sobre educação e parentalidade, partilha de experiências e conhecimentos. Nas palavras de uma mãe entrevistada “(...) *eu gostei muito de todas as sessões que eu fui, inclusive as que eram ao sábado de manhã que eram com outras entidades convidadas, porque aprendemos, ouvimos partilhas de experiências*”.

A sessão temática de reflexão “Tempo de qualidade em família”, uma sessão dedicada a jogos de tabuleiro, recebeu um rasgado elogio de duas mães, solicitando inclusive a sua repetição este ano letivo. Nas palavras de uma das mães

“Façam mais sessões daquelas dos jogos, porque eu adorei, há imenso tempo que eu não me divertia tanto e posso-lhe dizer que no natal passado, por cada agregado familiar que nós costumamos normalmente oferecer prendas, foi um jogo por cada família!”

Questionadas/os sobre outras temáticas passíveis de serem abordadas nestas sessões, apesar do número reduzido de sugestões, algumas/alguns encarregadas/os de educação afirmam que sessões sobre parentalidade, nomeadamente sobre formas de lidar com a frustração das crianças, abordagens lúdicas e didáticas para acompanhar em casa, o seu processo de aprendizagem, atividades e dinâmicas que promovam a relação entre mães, pais e filhas/os, ou até sessões com mães e pais do colégio, onde a metodologia adotada o projeto também é implementada, para partilha de experiências e de dúvidas, seriam boas hipóteses.

São igualmente tecidas algumas críticas à primeira sessão de esclarecimento sobre o projeto, dinamizada no início de cada ano letivo, sendo apontada por certas/os encarregadas/os de educação como um pouco confusa e inibidora, por ter sido dinamizada com todas as famílias envolvidas. Assim, as/os encarregadas/os de educação assumem não ter compreendido totalmente as premissas do projeto, tendo só percecionado melhor ao longo do tempo, com a ajuda da/o docente titular e com as informações partilhadas pelas/os educandas/os.

Nesta linha, é sugerida a realização destas sessões mais cedo, para que, no momento da matrícula escolar as famílias já estejam munidas desta informação. É igualmente sugerido, e na tentativa de apaziguar os sentimentos iniciais de apreensão e receio face ao desconhecido, o envio, via e-mail, de informações relativas ao projeto.

Todavia, esta última proposta não é consensual, tendo algumas/alguns encarregadas/os de educação afirmado que, o facto de estas sessões serem com todas as famílias envolvidas, promoveu uma partilha das perceções sobre o trabalho desenvolvido em cada turma, permitindo assim uma espécie de comparação entre as práticas de cada docente. Admitindo que as comparações podem acarretar alguns constrangimentos, em certos momentos permitiu percecionar o ponto de situação de cada turma, levando ao questionamento de algumas/alguns docentes sobre o modo como estavam a implementar o projeto, exercendo assim uma pressão positiva, para que fossem encontradas estratégias de otimização das metodologias.

Papel do Docente

As/os próprias/os encarregadas/os de educação reconhecem que o trabalho da/o docente neste projeto é muito mais exigente do que no método de ensino dito tradicional, quer por via da construção de materiais, nas planificações das aulas ou da adaptação das metodologias

ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Assim, alguns encarregadas/os de educação acreditam que o sucesso da implementação do projeto depende inteiramente da vontade, do envolvimento e do empenho da/o docente titular de cada turma.

Processo de *mentoring*

A esmagadora maioria das/s encarregadas/os de educação que têm conhecimento do processo de *mentoring*, têm-no devido à informação transmitida por via das sessões de esclarecimento sobre o projeto. Assim, as famílias que não conseguiram estar presentes nestas sessões não têm conhecimento deste acompanhamento disponibilizado ao corpo docente envolvido no projeto, visto não ser uma informação partilhada pelas/os docentes titulares, junto das/os encarregadas/os de educação.

Apoio por parte da Direção

Apesar de ser reconhecida a presença de um membro da Direção em todas as sessões dinamizadas relativas ao projeto, a esmagadora maioria das/os encarregadas/os de educação não conseguem ter a perceção do nível de envolvimento e apoio prestado por parte da Direção do Agrupamento.

Impacto no território

Relativamente ao impacto do projeto no território, a maioria das/os encarregadas/os de educação auscultadas/os admitem que as famílias não envolvidas ainda não têm perceção da sua implementação no Agrupamento. Relativamente à opinião das poucas famílias que tem noção da implementação projeto, as opiniões das/os encarregadas/os de educação dividem-se entre as que sentem apreensão devido à falta de manuais e as que lamentam não ter educandas/os a privilegiar das metodologias.

Anexo D – Indicadores de resultados

	Português	Matemática	EMeio	AE	OFC	EFISICA	EARTISTICA	TOTAL
Total (MODA COM EEV)	4	4	5	4	4	4	4	4
Total (MODA SEM EEV)	3	4	3	3	3	4	3	3
Total (MODA TODOS)	4	4	5	4	4	4	3 OU 4	4
TOTAL MÉDIA RESULTADOS COM EEV	3,80	3,91	4,33	3,97	4,59	4,20	4,07	4,13
TOTAL MÉDIA RESULTADOS SEM EEV	3,62	3,77	3,88	3,82	3,76	3,86	3,65	3,77
TOTAL MÉDIA RESULTADOS TODOS	3,71	3,84	4,11	3,90	4,19	4,04	3,87	3,95

Global

Turma	EEV	2	3	4	5	TOTAL
Bobadela B	Não	0	0	1	2	3
Cordinha B	Não	0	4	3	4	11
Lagares B	Não	0	5	2	1	8
Lourosa A	Não	0	6	0	0	6
Nogueira B	Não	0	5	3	5	13
Ponte A	Não	0	0	2	0	2
Ponte B	Não	0	0	3	4	7
São Paio B	Não	0	2	2	0	4
Seixo B	Não	0	4	4	0	8
Travanca	Não	0	0	1	2	3
Oliveira A	Sim	0	4	9	10	23
Oliveira B	Sim	0	3	8	11	22
Oliveira C	Sim	0	2	11	11	24
Total (MODA COM EEV)	Sim	0	9	28	32	69
Total (MODA SEM EEV)	Não	0	26	21	18	65
Total (MODA TODOS)	Sim e Não	0	35	49	50	134
TOTAL RESULTADOS COM EEV	Sim	0	27	112	160	4,33
TOTAL RESULTADOS SEM EEV	Não	0	78	84	90	3,88
TOTAL RESULTADOS TODOS	Sim e Não	0	105	196	250	4,11
DESVIO PADRÃO COM EEV	Sim	0,69				
DESVIO PADRÃO SEM EEV	Não	0,81				
DESVIO PADRÃO TODOS	Sim e Não	0,79				

Estudo do Meio

Turma	EEV	2	3	4	5	TOTAL DE ALUNOS
Bobadela B	Não	0	1	2	0	3
Cordinha B	Não	1	4	2	4	11
Lagares B	Não	0	7	1	0	8
Lourosa A	Não	1	6	0	0	7
Nogueira B	Não	0	3	5	5	13
Ponte A	Não	0	2	0	0	2
Ponte B	Não	0	0	5	2	7
São Paio B	Não	2	1	1	0	4
Seixo B	Não	0	4	4	0	8
Travanca	Não	0	0	3	0	3
Oliveira A	Sim	1	8	7	7	23
Oliveira B	Sim	1	3	15	3	22
Oliveira C	Sim	0	10	13	1	24
Total (MODA COM EEV)	Sim	2	21	35	11	69
Total (MODA SEM EEV)	Não	4	28	23	11	66
Total (MODA TODOS)	Sim e Não	6	49	58	22	135
TOTAL RESULTADOS COM EEV/MÉD	Sim	4	63	140	55	3,80
TOTAL RESULTADOS SEM EEV/MÉD	Não	8	84	92	55	3,62
TOTAL RESULTADOS TODOS/MÉD	Sim e Não	12	147	232	110	3,71
DESVIO PADRÃO COM EEV	Sim	0,73				
DESVIO PADRÃO SEM EEV	Não	0,83				
DESVIO PADRÃO TODOS	Sim e Não	0,79				

Português

Turma	EEV	2	3	4	5	TOTAL
Bobadela B	Não	0	0	2	1	3
Cordinha B	Não	0	4	4	3	11
Lagares B	Não	1	3	4	0	8
Lourosa A	Não	0	4	3	0	7
Nogueira B	Não	0	5	3	5	13
Ponte A	Não	0	2	0	0	2
Ponte B	Não	0	0	3	4	7
São Paio B	Não	2	1	1	0	4
Seixo B	Não	0	4	4	0	8
Travanca	Não	0	0	2	1	3
Oliveira A	Sim	2	6	11	4	23
Oliveira B	Sim	1	3	13	5	22
Oliveira C	Sim	0	6	12	6	24
Total (MODA COM EEV)	Sim	3	15	36	15	69
Total (MODA SEM EEV)	Não	3	23	26	14	66
Total (MODA TODOS)	Sim e Nã	6	38	62	29	135
TOTAL RESULTADOS COM EE	Sim	6	45	144	75	3,91
TOTAL RESULTADOS SEM EE	Não	6	69	104	70	3,77
TOTAL RESULTADOS TODOS	Sim e Nã	12	114	248	145	3,84
DESVIO PADRÃO COM EEV	Sim	0,78				
DESVIO PADRÃO SEM EEV	Não	0,83				
DESVIO PADRÃO TODOS	Sim e Nã	0,8				

Matemática

Turma	EEV	2	3	4	5	TOTAL
Bobadela B	Não	0	0	1	2	3
Cordinha B	Não	0	5	6	0	11
Lagares B	Não	0	0	6	2	8
Lourosa A	Não	0	0	6	1	7
Nogueira B	Não	0	7	6	0	13
Ponte A	Não	0	1	1	0	2
Ponte B	Não	0	6	1	0	7
São Paio B	Não	0	0	4	0	4
Seixo B	Não	0	4	4	0	8
Travanca	Não	0	0	1	2	3
Oliveira A	Sim	0	0	6	17	23
Oliveira B	Sim	0	3	3	16	22
Oliveira C	Sim	0	2	9	13	24
Total (MODA COM EEV)	Sim	0	5	18	46	69
Total (MODA SEM EEV)	Não	0	23	36	7	66
Total (MODA TODOS)	Sim e Nã	0	28	54	53	135
TOTAL RESULTADOS COM EE	Sim	0	15	72	230	4,59
TOTAL RESULTADOS SEM EE	Não	0	69	144	35	3,76
TOTAL RESULTADOS TODOS	Sim e Nã	0	84	216	265	4,19
DESVIO PADRÃO COM EEV	Sim	0,62				
DESVIO PADRÃO SEM EEV	Não	0,63				
DESVIO PADRÃO TODOS	Sim e Nã	0,75				

Oferta Complementar

Turma	EEV	2	3	4	5	TOTAL
Bobadela B	Não	0	0	1	2	3
Cordinha B	Não	0	4	3	4	11
Lagares B	Não	0	5	3	0	8
Lourosa A	Não	0	5	2	0	7
Nogueira B	Não	0	5	3	5	13
Ponte A	Não	0	0	2	0	2
Ponte B	Não	0	2	1	4	7
São Paio B	Não	0	3	1	0	4
Seixo B	Não	0	3	5	0	8
Travanca	Não	0	1	1	1	3
Oliveira A	Sim	0	6	11	6	23
Oliveira B	Sim	1	5	16	0	22
Oliveira C	Sim	0	5	9	10	24
Total (MODA COM EEV)	Sim	1	16	36	16	69
Total (MODA SEM EEV)	Não	0	28	22	16	66
Total (MODA TODOS)	Sim e Nã	1	44	58	32	135
TOTAL RESULTADOS COM EE	Sim	2	48	144	80	3,97
TOTAL RESULTADOS SEM EE	Não	0	84	88	80	3,82
TOTAL RESULTADOS TODOS	Sim e Nã	2	132	232	160	3,90
DESVIO PADRÃO COM EEV	Sim	0,72				
DESVIO PADRÃO SEM EEV	Não	0,8				
DESVIO PADRÃO TODOS	Sim e Nã	0,76				

Apoio ao Estudo

Turma	EEV	2	3	4	5	TOTAL
Bobadela B	Não	0	0	0	3	3
Cordinha B	Não	0	4	4	3	11
Lagares B	Não	0	3	5	0	8
Lourosa A	Não	0	6	1	0	7
Nogueira B	Não	0	1	12	0	13
Ponte A	Não	0	0	2	0	2
Ponte B	Não	0	0	5	2	7
São Paio B	Não	0	0	4	0	4
Seixo B	Não	0	5	3	0	8
Travanca	Não	0	0	1	2	3
Oliveira A	Sim	0	1	15	7	23
Oliveira B	Sim	0	1	9	12	22
Oliveira C	Sim	0	3	21	0	24
Total (MODA COM EEV)	Sim	0	5	45	19	69
Total (MODA SEM EEV)	Não	0	19	37	10	66
Total (MODA TODOS)	Sim e Nã	0	24	82	29	135
TOTAL RESULTADOS COM EE	Sim	0	15	180	95	4,20
TOTAL RESULTADOS SEM EE	Não	0	57	148	50	3,86
TOTAL RESULTADOS TODOS	Sim e Nã	0	72	328	145	4,04
DESVIO PADRÃO COM EEV	Sim	0,55				
DESVIO PADRÃO SEM EEV	Não	0,65				
DESVIO PADRÃO TODOS	Sim e Nã	0,63				

Educação Física

Turma	EEV	2	3	4	5	TOTAL
Bobadela B	Não	0	0	1	2	3
Cordinha B	Não	0	4	4	3	11
Lagares B	Não	0	8	0	0	8
Lourosa A	Não	0	7	0	0	7
Nogueira B	Não	0	8	1	4	13
Ponte A	Não	0	2	0	0	2
Ponte B	Não	0	1	4	2	7
São Paio B	Não	0	2	2	0	4
Seixo B	Não	0	5	3	0	8
Travanca	Não	0	0	0	3	3
Oliveira A	Sim	0	3	13	7	23
Oliveira B	Sim	0	5	9	8	22
Oliveira C	Sim	0	6	14	4	24
Total (MODA COM EEV)	Sim	0	14	36	19	69
Total (MODA SEM EEV)	Não	0	37	15	14	66
Total (MODA TODOS)	Sim e Não	0	51	51	33	135
TOTAL RESULTADOS COM EE	Sim	0	42	144	95	4,07
TOTAL RESULTADOS SEM EE	Não	0	111	60	70	3,65
TOTAL RESULTADOS TODOS	Sim e Não	0	153	204	165	3,87
DESVIO PADRÃO COM EEV	Sim	0,69				
DESVIO PADRÃO SEM EEV	Não	0,81				
DESVIO PADRÃO TODOS	Sim e Não	0,78				

Educação Artística

NOME	ANO LETIVO	TURMA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ESTUDO MEIO	OFC	AE	ED. FÍSICA	ED.ARTÍSTICA
1.º OH A, n.º 3	2018/2019	1.º OH A BO	BO	BO	BO	BO	BO	BO	BO
2.º OH A, n.º 3	2019/2020	2.º OH A BO	BO	MB	MB	BO	BO	BO	BO
1.º OH A, n.º 13	2018/2019	1.º OH A BO	BO	BO	BO	BO	BO	BO	BO
2.º OH A, n.º 12	2019/2020	2.º OH A BO	BO	MB	MB	SF	MB	MB	MB
1.º OH B, n.º 18	2018/2019	1.º OH B BO	BO	BO	SF	BO	MB	BO	BO
2.º OH B, n.º 16	2019/2020	2.º OH B BO	BO	MB	MB	SF	MB	BO	BO
1.º OH B, n.º 20	2018/2019	1.º OH B SF	BO	BO	SF	SF	BO	BO	BO
2.º OH B, n.º 18	2019/2020	2.º OH B BO	BO	MB	MB	BO	BO	BO	BO
1.º OH C, n.º 9	2018/2019	1.º OH C BO	SF	BO	BO	SF	SF	BO	BO
2.º OH C, n.º 9	2019/2020	2.º OH C BO	BO	BO	MB	BO	BO	BO	BO
1.º OH C, n.º 13	2018/2019	1.º OH C BO	BO	BO	BO	BO	SF	SF	SF
2.º OH C, n.º 13	2019/2020	2.º OH C BO	MB	MB	MB	MB	BO	BO	BO
1.º OH C, n.º 15	2018/2019	1.º OH C SF	BO	BO	BO	SF	BO	SF	SF
2.º OH C, n.º 15	2019/2020	2.º OH C SF	BO	MB	BO	BO	BO	BO	BO
1.º OH C, n.º 16	2018/2019	1.º OH C SF	SF	BO	BO	SF	BO	BO	BO
2.º OH C, n.º 16	2019/2020	2.º OH C SF	SF	MB	BO	BO	BO	MB	MB
1.º OH C, n.º 22	2018/2019	1.º OH C BO	MB	BO	BO	BO	BO	BO	BO
2.º OH C, n.º 22	2019/2020	2.º OH C BO	MB	MB	MB	MB	BO	MB	MB

Indicador

Anexo E – Diário de Projeto 2018/2019

Data	Ponto de situação	Reflexões
Início do projeto (até dezembro de 2018)	- As/os docentes apresentaram dúvidas relacionadas com o número de alunas/os por turma, com a escrita dos sumários, assim como se no seu horário estará destinado um tempo para trabalho colaborativo em torno do projeto. - Constata-se que as/os docentes que irão integrar o projeto vêm como sendo uma novidade o facto de lhes ser proposto que organizem os materiais da “sua” sala-de-aula, que existam espaços para diferentes atividades, assim como que possam afixar nas paredes da sala a organização das tarefas por exemplo, de forma a que as/os alunas/os, autonomamente, possam começar a ter esse hábito e a tornarem-se mais autónomos e responsáveis. - Houve alguma reflexão acerca deste tema, uma vez que as/os docentes consideravam que esse tipo de organização de sala deverá acontecer com predominância no pré-escolar e não no 1º CEB. - Um dos docentes do projeto entrou de baixa, o que foi complexo pois existe uma turma com uma nova docente contratada, e que tem de se integrar no projeto.	- Muitas das questões relacionadas com o projeto prendem-se com a gestão organizacional da escola obrigando a que existam horários que permitam o trabalhar em equipa (que não parece ser comum); - Formalização dos horários, que no sistema são iguais todas as semanas, mas é contrário à lógica de aprendizagem das/os alunas/os pois o ensino no 1º CEB não devia ser forçosamente disciplinar e sempre igual – há semanas que faz mais sentido dois dias de português e outras que pode ser mais projeto, por exemplo. - Constata-se que apesar das/os docentes terem conhecimento acerca destas formas de organização do espaço assim como das tarefas em sala-de-aula, não têm por hábito fazê-lo. Embora valorizem competências como a autonomia e responsabilidade das/os alunas/os, as mesmas não são planeadas para existir uma aprendizagem consequente destas áreas. - Muitas/os das/os docentes referem já terem tido contacto teórico com estas metodologias na formação de base, mas não as aplicaram. - Complexidade em gerir a baixa de uma docente, que deixou a turma sem docente titular. A professora de apoio não tem formação no projeto e a professora contratada que chegará também não.

	– Apesar das docentes terem decidido que não iriam trabalhar a disciplina de português neste primeiro ano de projeto, têm demonstrado bastante curiosidade acerca de como o modelo “Ensinar é VOAR” o faz. Tendo-se vindo a aperceber que no 1º período do 1º ano de escolaridade se fazem diversos jogos, histórias, assim como a sua dramatização.	– Professora contratada com muito perfil para o projeto, mas dependente do regresso da professora que se encontra de baixa. Complexidade em gerir a parte pedagógica, a mudança e o sistema. – A resistência ao projeto tem sido grande, pela novidade, pelo que o português acabou por ser uma área na qual se quiseram manter seguras, em particular na forma de ensinarem as bases da leitura e da escrita às/aos alunas/os, essencial à sua autonomia futura.
Início do 2º período 2018/19	– As docentes começam a ter a perceção de quais as/os alunas/os que apresentam maiores dificuldade na representação dos conjuntos – matemática. Começam a ser as docentes a querer mais atividades para fazerem com as/os alunas/os, de forma a potenciar as aprendizagens das/os alunas/os. – Existe alguma queixa por falta de materiais adequados às metodologias, em particular na matemática (que é fortemente valorizada). – As docentes começaram a comparar as aprendizagens das suas turmas, com o que deveria ser esperando que as/os alunas/os soubessem se estivessem a seguir o manual. Através desta reflexão conclui-se que o facto de o livro começar com o número 1, sem ter em conta o conhecimento que a/o aluna/o já traz, faz com que seja esperando que no final do 1º período as/os alunas/os saibam os números até ao 5, enquanto que no projeto “Ensinar	– É notável a entrega das/os docentes ao projeto, pelas questões colocadas e pelo seu empenho nas evidências que vão partilhando. – Na matemática começam a ser identificados alguns materiais necessários e aos quais o Agrupamento não parece dar resposta. – A docente titular vai voltar à escola, mas não quer retomar a turma por não querer o projeto. Importante destacar que, no início, era um grande apoiante do projeto. Os pais estão desconfortáveis e contra. Necessidade de manter a docente contratada no agrupamento face a todo o investimento e relação com a turma que foi feito. – Não devia ser possível, numa turma de 1º ano, pelo seu estágio de desenvolvimento e aprendizagem, este tipo de situação. – Necessidade de articulação com o pré-escolar no que se refere ao perfil desejado se saída das/os alunas/os. – Foi mencionada a necessidade de haver articulação com as AEC, assim como analisar-se a possibilidade de haver coadjuvância na educação física.

	é VOAR” existem alunas/os que têm a perceção dos números a níveis muito superiores. – As docentes também elencaram que há um trabalho que poderia ser feito em articulação com o ensino pré-escolar, uma vez que no seu entender, existem um conjunto de aprendizagens que poderiam eventualmente ser mais pertinentes para a entrada no pré-escolar, referindo que as questões relacionadas com a escrita devem ser abordadas apenas no 1º ciclo. Segundo o modelo “Ensinar é VOAR” no 1º ano de escolaridade as fichas de avaliação decorrem durante em mais do que um dia, tendo em consideração os níveis de concentração de alunas/os com 5/6 anos de idade.	– Necessidade de reflexão acerca das práticas de sala-de-aula, nomeadamente da avaliação das aprendizagens. Parece que por vezes fazem testes de 3 horas. – Necessidade de refletir sobre instrumentos diferenciados de avaliação, uma vez que da parte do VOAR vêm identificados apenas testes de avaliação, embora diferentes e há medida do desenvolvimento e aprendizagem das/os alunas/os. A docente de substituição ficou no projeto até ao final do ano, face a um pedido do agrupamento que foi autorizado pela Secretaria de Estado da Educação.
2º período	– As docentes têm vindo a refletir que existe alguma dificuldade em explicar às famílias a importância de não anteciparem conhecimentos, principalmente na disciplina de matemática. – As famílias manifestam necessitar de mais informação sobre o projeto e sobre o que podem fazer em casa para ajudar na aprendizagem. – A regulação da sala de aula, em particular o regular o comportamento das/os alunas/os em relação ao barulho, tem vindo a ser um problema a elencar, as docentes queixam-se. Mas por sua vez, algumas	– Necessidade de apoiar as famílias, dando-lhes mais informação acerca do projeto. – Proposta para realização de ações com pais para apoiar a sua intervenção com os filhos pouco apreciada pelas/os docentes, provavelmente pela insegurança face ao que estão a aplicar ser totalmente novo no agrupamento. A equipa decidiu aguardar por sentir que podia colocar em causa o sucesso do projeto na motivação conquistada às/aos docentes. – Necessidade de uma maior reflexão acerca da gestão de sala-de-aula, num modelo pedagógico que tem como objetivo que a/o própria/o

	famílias queixam-se da forma como as docentes gerem a sala-de-aula, nomeadamente o recurso a estratégias que expõem o comportamento de um dado estudante a toda a turma.	aluna/o aprenda a se autorregular. Foi solicitado ao mentor apoio nesta temática.
Final do 2º período	– O <i>feedback</i> das docentes em torno do projeto é muito positivo, principalmente no que respeita à matemática. Em relação à disciplina de estudo do meio, consideram que o modelo pedagógico é mais trabalhoso, mas muito positivo em termos de aprendizagem. – As docentes sentem necessidades em ter acesso aos objetivos e metas por período e por ano letivo. – Importa salientar que as docentes referem ser crucial que no próximo ano letivo se saiba de antemão quais são os materiais necessários, uma vez que no presente ano letivo cada turma teve de adquirir os materiais ou por via de contribuição das famílias ou das docentes do projeto.	– As docentes precisam de ter acesso ao que é “esperado” que as/os alunas/os adquiram no final de cada período e ano letivo. A planificação por parte do Colégio de São José ainda não foi partilhada pois está em atualização e era necessário, no início do ano letivo, ter acesso a uma planificação global. – Necessidade de se criarem mais sessões de reflexão acerca do projeto e do próximo ano letivo. – Necessidade da criação de um banco de recursos e de encontrar soluções para os materiais em falta.
Final do 3º período	– Terminado o ano letivo fica patente o enorme trabalho e esforço por parte das docentes, assim como a confiança que as famílias lhes depositaram ao longo de todo o ano letivo. – As docentes sentem que existiram uma maior efetivação das aprendizagens por parte das/os alunas/os, considerando que estes adquiram um	– Fará sentido que no próximo ano letivo se possa apoiar mais as docentes ao nível da avaliação das aprendizagens. – Foi evidente o papel fulcral da/o docentes na aprendizagem, sendo clara a mudança de paradigma que é necessário que estes façam para assumir este tipo de metodologias.

conjunto de competências que vão muito para lá das aprendizagens de conteúdo. – Verifica-se que existe uma diminuição dos resultados “insuficientes” nestas turmas, quando comparado com o ano letivo anterior.	– Reforça-se como é insubstituível o papel da escola na equidade entre as/os alunas/os e na necessidade de uma escola transformadora e não reprodutora. – A comunidade valoriza muito as/os docentes, o seu papel e importância, mostrando muita confiança nos mesmos.
– Considera-se que as/os alunas/os não adquiriram menos conhecimentos com o projeto “Ensinar é VOAR”, sendo este um aspeto que causava alguma preocupação ao agrupamento de escolar. Sendo ainda referido que para além de não terem aprendido menos, aprenderam com base num caminho muito diferente que lhes deu um conjunto de competências diferentes daquilo que seria expectável com base no modelo de ensino mais tradicional. – Segundo uma docente do projeto “Eu tenho meninos que trabalham em grupo, há meninos que apresentam trabalhos, há meninos com iniciativa, fruto da estratégia de trabalho desenvolvida. Um entrave – fala-se muito”. – As docentes referem que o facto de não haver manuais é em si uma enorme mais-valia porque condiciona o hábito das famílias conversarem entre si e compararem em que página do livro cada aluna/o vai, considerando que deste modo há um maior respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um.	– Existe um estigma associado a que trabalhar com novas metodologias em torno de outro tipo de competências é desvalorizar o conhecimento e a aprendizagem, o que é errado, mas que era patente no discurso de algumas/uns docentes. Esta opinião parece estar a mudar aos poucos. Importa passar esta informação à comunidade. – A questão do trabalho em grupo e de aumento de barulho em sala, tem sido um elemento referido pelas docentes ao longo do ano letivo. – Refere-se a necessidade de criação de um centro de recursos na escola e de se tratar atempadamente as questões dos materiais manipuláveis. – Entende-se que este projeto para ter impacto vai muito além de uma versão redutora e sucesso escolar, implicando mudanças ao nível social, comunitário e de relacionamento humano entre todos. – Não se sabe se a partilha e colaboração corre bem por serem estas/es docentes, altamente motivados ou por outros fatores. Este aspeto parece ser muito valorizado mas é uma prática pouco comum na escola pública.

- Uma outra docente refere que se considerou muito apoiada ao longo de todo o ano letivo, referindo como aspetos a melhorar o facto de sentir necessidade de ter uma visão global dos objetivos para todo o ano letivo.
- Tem sido muito valorizada a partilhar entre docentes, o trabalho colaborativo e o apoio do mentor.
- Foi levantada a preocupação sobre se é possível realizar este trabalho pedagógico no 2º CEB.
- Foi notado pela equipa algum constrangimento pela/os docentes que não estão envolvidos no projeto, pela sua resistência e descrença para com a mudança. Provavelmente no próximo ano teremos perfis diferenciados a este nível.
- Não foi sentida confiança por parte das/os docentes de partilhar para fora da escola o trabalho em desenvolvimento. No final do período, após verificarem os resultados, a perceção parece estar a mudar.
- O projeto e a sua gestão ainda é pouco assumida pelo Agrupamento, estando constantemente dependente do apoio a equipa externa. Necessidade de apoiar, mais mas de transmissão de muita confiança no projeto e no futuro do mesmo. Parece existir pouco tempo e até conhecimento para gestão de projetos por existir uma força em que sejam meramente do domínio das/os docentes e não verdadeiramente abertos à comunidade.
- Necessidade de pensar a continuidade pós 4º ano destes anos e de refletir sobre como pode este trabalho ser realizado.