

# Projeto “Ensinar é VOAR II”

## Relatório Final de Avaliação

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



NOTA INTRODUTÓRIA .....	4
A. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO ENSINAR É VOAR II .....	7
1. Propósitos do projeto .....	8
2. Modelo pedagógico VOAR - Vinculações, Ousadia, Autonomia e Responsabilidade .....	9
2.1 Conceptualização do modelo .....	10
3. A Oficina de Exploração do Território .....	16
4. Modelo de implementação do projeto .....	17
5. Caracterização do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro e das turmas envolvidas .....	20
B. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	22
1. Problema e questões de avaliação .....	22
2. Processos de recolha de informação .....	25
C. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	26
1. Organização e funcionamento do projeto .....	26
2. Implementação da Oficina de Exploração do Território .....	28
3. Abordagem pedagógica da Oficina de Exploração do Território .....	29
4. Implementação do modelo pedagógico VOAR (ensino, aprendizagem e avaliação) .....	30
5. Impacto do desenvolvimento do projeto no Agrupamento .....	32
D. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	37
1. Resultado e impacto do projeto .....	37
2. O futuro do projeto .....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	41
ANEXOS .....	49
Anexo A - A ESCOLA QUE QUEREMOS – Linhas orientadoras para a inovação pedagógica .....	50
1. A aprendizagem cooperativa como estratégia pedagógica .....	52
2. Alunas/os autorreguladas/os aprendem mais e melhor .....	56
3. A importância da interdisciplinaridade .....	59
4. As potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto .....	60
5. As assembleias escolares .....	61
6. A importância da relação pedagógica .....	65
7. A importância do brincar .....	66
8. O papel da avaliação pedagógica .....	67
9. A Comunidade .....	68
10. O processo de <i>mentoring</i> na formação contínua docente .....	80

11. Estratégias para concretizar a mudança.....	86
Anexo B Questionário às/os docentes titulares para balanço do projeto.....	94
Anexo C Questionário às/os dinamizadoras/es de OET para balanço do projeto.....	99
Anexo D Questionário às famílias para balanço do projeto.....	104
Anexo E Guião de Entrevista ao elemento da equipa responsável pelas ações piloto da comunidade.....	110

## NOTA INTRODUTÓRIA

O presente estudo avaliativo, desenvolvido no âmbito da Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social (IIES) Ensinar é VOAR II, tem como propósito monitorizar a sua implementação bem como discernir o seu impacto no Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, em Idanha-a-Nova, e no território, no que diz respeito a uma mudança necessária na visão da educação e na missão da escola pública.

No seguimento dos Relatórios Intermédios de Avaliação (Parte I e Parte II), referentes ao ponto de situação do projeto nos anos de 2021 e 2022, apresenta-se agora o Relatório Final de Avaliação, contemplando, simultaneamente, os dados e conclusões face ao ano 2.º e 3.º período do ano letivo de 2022/2023, e recomendações, não só para as equipas envolvidas na execução do projeto (tendo em conta a implementação de possíveis iniciativas futuras desta natureza), como para a Câmara Municipal e o Agrupamento de Escolas, com vista à continuidade da mudança, mesmo sem intervenção externa.

Este processo de avaliação contemplou assim duas fases, 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 (Stufflebeam e Shinkfield, 2007), 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 (Stufflebeam e Shinkfield, 2007).

Ainda de referir que esta avaliação foi levada a cabo pela entidade promotora do projeto, intimamente envolvida no desenho e implementação do mesmo. Apesar desta proximidade, numa análise mais fozaz, poder comprometer a objetividade da presente avaliação, tal parece ser um sofisma, uma vez que a objetividade não pode ser plenamente alcançável, pelo facto de diferentes intervenientes num dado contexto social atribuírem significados próprios e darem múltiplos sentidos ao que os rodeia” (Fernandes, 2007). Assim, mesmo que levado a cabo por uma equipa totalmente externa e alheia a esta IIES, um processo de avaliação não pode garantir uma total objetividade, devido aos referenciais próprios individuais.

Contudo tal situação não deve impedir que toda e qualquer avaliação seja “orientada por princípios que lhe confirmam rigor, utilidade, significado e relevância social” (Fernandes, 2010, p.16), 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).

Subscrevendo esta premissa, a equipa, com vista a salvaguardar, tanto quanto possível, a credibilidade e o rigor deste processo avaliativo, 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.

Assim, e face aos propósitos do presente relatório final, o mesmo é composto por 4 capítulos principais: A. Contextualização do projeto Ensinar é VOAR II; B. Enquadramento metodológico; C. Apresentação e discussão dos resultados e D. Conclusões e recomendações. 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 alicerça o projeto Ensinar é VOAR, no que diz respeito ao caminho para a inovação pedagógica.

## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Em modo de síntese, apresentam-se os principais aspetos que esta avaliação final permitiu verificar relativamente à implementação do projeto ao longo de ano 2023, bem como as principais propostas (Quadro 1), desenvolvidas no último capítulo do presente relatório.

### Quadro 1 - Balanço do Projeto Ensinar é VOAR II – 2023

#### Pontos Fortes

A meta contratualizada foi alcançada, tendo sido o indicador proposto cumprido:

- Aumentou-se, em mais de 10%, a média dos resultados em todas as disciplinas, em comparação com a média dos 3 anos letivos anteriores;
- Aumentou-se a frequência da moda a todas as disciplinas;
- Diminui-se o desvio padrão nos resultados em todas as disciplinas, por uma diferença bastante superior aos 10% definidos como meta;
- Não se registam retenções na amostra analisada;
- As crianças estão mais motivadas e a desenvolver competências essenciais.

O Projeto impactou positivamente as práticas pedagógicas das/os docentes titulares e das/os dinamizadoras/es:

- O corpo docente está mais desperto para a necessidade de inovar, mais consciente da sua prática, mais aberto a novas experiências e munido de novas ferramentas para adotar em sala de aula, que permitiram melhorar a sua prática;
- São, salvo exceções, docentes com uma prática menos tradicional e com outra visão do papel que a criança pode e deve desempenhar no seu processo de aprendizagem;
- A equipa de dinamizadoras/es valoriza mais o território e está totalmente familiarizada com o conceito de trabalhar por projeto, desenhando e implementando projetos à medida das suas escolas.

O território ficou munido de um conjunto de recursos e materiais:

- Um conjunto de manuais elaborados para as/os docentes com todas as planificações para os 4 anos de escolaridade do 1ºCEB;
- Um conjunto de manuais com materiais para as/os alunas/os no domínio da matemática;
- Dois manuais muito completos, um sobre a biodiversidade local e outro sobre o seu património cultural, para apoio a outras iniciativas informais e não formais, bem como para a promoção do território de Idanha-a-Nova;
- O Jogo ID – IdentifiDanha, que para além de apoiar a prática pedagógica em sala, pode ser usado como recurso para promoção do território, inclusive ao nível do turismo;
- Recursos pedagógicos de apoio à prática docente e à aprendizagem da matemática, jogos de tabuleiro moderno, materiais de exploração do território e promoção de saídas ao exterior da escola e Kits da *LEGO SPIKE*.

As ações da comunidade tiveram impacto positivo:

- A comunidade de Monsanto ficou mais unida e ganhou espaço para se envolver na dinâmica escolar;
- O Agrupamento ficou com um diagnóstico participativo que possibilitou ter uma visão do Agrupamento, do contexto sociocultural das/os alunas/os, e das infraestruturas disponíveis.

#### Principais recomendações

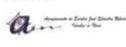
- A Direção do Agrupamento deve concretizar a sua intenção de continuar a capacitação e apoiar o seu corpo docente no processo de inovação pedagógica, pois apesar das alterações

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVAÇÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

---

significativas, ainda se vislumbram traços tradicionais nas práticas pedagógicas de várias/os das/os docentes.

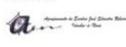
- 
- É necessário que o Município e o Agrupamento se alinhem e reflitam sobre o futuro da Oficina de Exploração do Território, identificando o que pretendem que fique do formato desta oferta, com vista à sua continuidade no território.
- 
- A EB1 da Zebreira necessita que se dê continuidade ao projeto de intervenção já iniciado, não só com a implementação das ações previstas que acabaram por não acontecer como planeado, mas também através de um projeto de escola que envolva as/os docentes numa reflexão sobre as necessidades das crianças de etnia. Idanha-a-Nova precisa de um projeto de intervenção coerente e eficaz para trabalhar e aproximar a etnia cigana da escola, tendo neste momento condições no terreno favoráveis para se destacar neste sentido.
- 
- À luz do trabalho desenvolvido ao nível das comunidades de Zebreira e Monsanto, o Agrupamento, com o apoio do Município, pode procurar alargando as assembleias participativas e escola aberta a outras escolas.
- 
- Seria interessante, com vista a mobilizar a comunidade, dinamizar um evento para divulgação dos resultados alcançados e a assumir a continuidade do projeto.
- 
- Seria importante que se desse conta dos progressos que foram alcançados, e que ainda estão a ser, no âmbito da atuação ao nível da educação, através dos instrumentos e órgãos já existentes (imprensa local, Conselho Geral, Conselho Municipal de Educação, entre outros).
- 

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ  
ESCOLA COMUNITÁRIA, ACADÉMICA

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



## A. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO ENSINAR É VOAR II

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

Neste sentido, quando se aborda a temática do insucesso escolar, é importante ter em conta três realidades: a/o aluna/o, o meio social e a instituição escolar. Tendo em conta estas três realidades, são vários os autores que referem que o insucesso escolar se encontra principalmente assumido ao nível da linguagem das/os alunas/os, tanto na oralidade como na escrita e que as crianças mais penalizadas são, em geral, as provenientes das classes sociais desfavorecidas. Por sua vez, outros autores referem que são os grupos étnicos que têm as maiores taxas de insucesso, seguindo-se por ordem decrescente das taxas de insucesso as filhas e filhos de trabalhadoras/es agrícolas, operárias/os, empregadas/os dos serviços, patroas e patrões, quadros médios e, por último, as filhas e filhos dos quadros superiores e profissões liberais, tendências que as características socioeconómicas do concelho de Idanha-a-Nova acompanham.

Estudos sociológicos salientam que os padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade de pertença, assim como o grau em que se aproximam ou se afastam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola, influenciam positiva ou negativamente o seu desempenho escolar. Por sua vez, a investigação na área da psicologia salienta outro tipo de variáveis pessoais, relativamente à/ao aluna/o e à/ao docente, que poderão influenciar o desempenho escolar, a qualidade das interações educativas na sala de aula e o relacionamento interpessoal nas escolas. Importa ainda referir que outros aspetos que podem estar por detrás do desempenho das/os alunas/os, como por exemplo a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos espaços e equipamentos escolares, a formação e estabilidade do corpo docente, bem como a dimensão das escolas e das turmas.

Numa outra perspetiva, vários indicadores têm demonstrado que, pelo tipo de metodologias que têm sido implementadas, a escola portuguesa, ao longo dos anos, tem sido limitadora do desenvolvimento de competências mais empreendedoras, sendo vários os movimentos que têm vindo a referir a escola como castradora da curiosidade e criatividade nos/as alunos/as. O modelo de ensino tipicamente tradicional, ainda existente na maioria das escolas, não se adapta à diversidade de alunas/os presentes no sistema e às suas necessidades, o que se reflete na sua desmotivação e pouco interesse e gosto pelo conhecimento, e consequentemente, no aumento do insucesso escolar.

Assim, a escola continua a revelar-se não só limitadora da equidade social no acesso a um ensino de qualidade, inviabilizando o acesso a igualdade de oportunidades das/os alunas/os ao longo da sua vida, como do desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Na realidade, os modelos educativos maioritariamente existentes nas nossas salas de aula estão desadequados aos ritmos e interesses das/os alunas/os, impondo barreiras a uma aprendizagem eficaz e de acordo com as competências desejadas para que possam ser cidadãos/ãos de sucesso pessoal, social e profissional.

Este não é um problema social exclusivo do território de intervenção desta IIES, no concelho de Idanha-a-Nova, mas antes um problema nacional e, também, internacional, sendo assumido pelas diretrizes da União Europeia como uma prioridade na intervenção social. Os

resultados internacionais mostram que o norte da Europa, pelo assumir de diferentes políticas públicas e estratégias de intervenção ao longo das últimas décadas, é uma referência ao nível dos seus resultados escolares (por exemplo do PISA).

Em Portugal, este problema é também assumido pelas políticas públicas, tendo sido publicado o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, com o objetivo que as práticas educativas mudem e se direcionem para alunas/os com uma performance diferente da atual (alunas/os pouco autónomas/os, com uma ausência clara de responsabilidade, pouco curiosas/os e interessadas/os no conhecimento e na sua aprendizagem escolar, com pouco sentido crítico, sem proatividade e iniciativa e com muitas dificuldades em trabalhar em grupo).

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

## 1. Propósitos do projeto

Nesta linha, o principal propósito desta IIES Ensinar é VOAR II, à luz do trabalho desenvolvido na IIES Ensinar é VOAR em Oliveira do Hospital, foi o de contribuir para a diminuição do grave problema social que é o Insucesso escolar, mais concretamente no universo das/os alunas/os do 1.º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, em Idanha-a-Nova, através da implementação da adaptação do modelo pedagógico VOAR à escola pública.

Este projeto contemplou, através de uma solução integrada e inovadora de combate ao insucesso escolar (com evolução face à IIES Ensinar é VOAR inicial), a implementação do modelo pedagógico VOAR e uma oferta inovadora educativa extracurricular, com vista à consecução dos seguintes objetivos:

- Incrementar os resultados das aprendizagens das/os alunas/os do 1.º CEB, melhorando as estratégias pedagógicas e ofertas ao nível da educação formal, não formal e informal;
- Desenvolver nas/os alunas/os competências ao nível da autonomia, da responsabilidade, da curiosidade científica, da resolução de problemas, da construção de conhecimento e do empreendedorismo;
- Envolver o corpo docente na procura ativa de estratégias diferenciadoras de ensino e aprendizagem;

## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

- Mobilizar a comunidade escolar para a educação integral e inclusiva das crianças e jovens, envolvendo-a numa reflexão sistematizada sobre a importância do brincar na educação das crianças e numa corresponsabilizando-a na (re)construção de uma escola pública de qualidade para todas/os.

Face ao compromisso exposto no Plano de Desenvolvimento desta IIES, e para se medir a concretização destes objetivos, apresentou-se como meta contratualizada, a identificação de 140 alunas/os de 1.ºCEB (70% da estimativa de 200 inscrições) que, em resultado do seu envolvimento na metodologia preconizada pelo projeto, durante o seu período de implementação, tenham cumulativamente:

- Aumentado a média dos resultados, comparativamente com a média ponderada dos 3 anos letivos anteriores (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020), em 10%;
- Diminuído as retenções a 0;
- Aumentado a moda (valor mais frequente) dos resultados, comparativamente com o ano anterior, em 1 valor.

Face à complexidade do projeto, e na procura de uma análise mais fina do seu impacto, esta IIES comprometeu-se, voluntariamente ainda, a diminuir o desvio padrão, comparativamente com os 3 anos letivos anteriores (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020), em 10%. Teve também como objetivos definidos, envolver todas as turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, o que representa a totalidade das/os docentes e das/os alunas/os e atingir a presença de 250 encarregadas/os de educação nas diversas sessões de sensibilização e comunicação do modelo.

## 2. Modelo pedagógico VOAR - Vinculações, Ousadia, Autonomia e Responsabilidade

O modelo pedagógico VOAR 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 alunas/os.

Na crença de que as práticas se replicariam de forma autónoma, não foi conhecido qualquer mecanismo que permitisse o acompanhamento das/os docentes de forma estratégica, o que aliado à ausência de estabilidade do sistema educativo em Portugal, 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 conseguisse dissipar pela escola pública, como desejado pelas/os autoras/es.

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 todas 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 apoio, 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, organizando-se, todos os anos, 15 dias de reflexão interna entre os anos letivos, não excluindo as rotinas de reflexão entre pares, bem como 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 foi identificado pela equipa como um pouco lento, criando alguma ansiedade, não nas crianças, mais nas/os docentes e encarregadas/os de educação, sendo por isso agora adotada 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 do Ensinar é Investigar, por força da metodologia de trabalho por projeto, já desenvolver inúmeras competências como capacidade de trabalhar em equipa, criatividade, espírito crítico, resolução de problemas, capacidade de planificação e liderança, o VOAR amplifica este desenvolvimento, procurando formar cidadãs/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).

## 2.1 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 homem 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 são capazes construir o seu próprio conhecimento.

O VOAR integra igualmente vertentes de outros sistemas pedagógicos, designadamente o construtivismo inspirado 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 (cit. por Abrantes, 1994), as práticas de escola ativa de Frenet (1975), e ainda alguns contributos metodológicos do sistema da Escola da Ponte (Pacheco, 2003), como o caso do 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 - Vinculações, Ousadia/empreendedorismo, Autonomia e Responsabilidade - 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 necessárias para singrar numa sociedade cada vez mais competitiva, exigente e desafiante.

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 do português e a matemática. Ainda que os saberes se articulem, o tempo de ensino e aprendizagem neste modelo contempla momentos específicos para cada, sugerindo estratégias específicas para alcançar as competências expectáveis.

### 2.1.1 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, o que 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 colaborativas entre os colegas.

No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, propõe-se uma abordagem com base na exploração de cinco temas, desenhados e organizados tendo em conta as 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 Envoltivo 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. Numa abordagem interdisciplinar, as/os alunas/os constroem o seu próprio conhecimento e a visão de si, 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, numa primeira fase, 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

Numa segunda fase, já no nível 2, as/os alunas/os, em grupo, planificam 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 experimentação científica, pesquisa bibliográfica, e até trabalho de campo, como saídas do espaço físico da escola, para que possam explorar no terreno a realidade a estudar. Este tempo é dirigido pelas/os próprias/os alunas/os, de modo verdadeiramente autónomo, sendo que, no final, elaboram um produto (cartaz, texto, *powerpoint*, ou outro formato) e apresentam 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, uma vez que, e apesar de 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 3/4 elementos, podendo contemplar uma/um coordenadora/or, uma/um secretária/o e uma/um espia/ão com a função de ir aos outros grupos perceber como decorre o trabalho das/os colegas/os, devendo ser organizados entre as/os alunas/os, promovendo assim a sua autorregulação.

### 2.1.2 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, construindo, estruturando e sistematizando o conhecimento.

A construção dos conceitos matemáticos é basilar para um bom entendimento da disciplina, pois são a partir destes que se desenvolve o raciocínio matemático. Dá-se, por isso, primazia a 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, no 1.º e 2.º ano, apresentar 2 a 3 problemas muito simples por dia, e no 3.º e 4.º ano, 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, acreditando na capacidade da criança para construir o seu próprio conhecimento, a partir da interação com o real e com as outras crianças.

### 2.1.3 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 palavras (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), através de uma rotina base. As 3 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, podendo ser a leitura de uma história, um conto, um trava-línguas, um poema, 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.

Assim, a criança, a partir das palavras que vai aprendendo, explora as suas sílabas, brincando com os sons e construindo 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 atente aos pormenores da forma de cada letra, compreendo as suas características essenciais e evitando assim erros futuros.

Esta estratégia está intimamente ligada com a 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 mais correta 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.

#### 2.1.4 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 então espaços de Trabalho Autónomo, devendo estes ocupar uma carga significativa no horário semanal. Estes tempos traduzem-se assim em 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.

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 entajuda e a solidariedade. Não obstante, 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.

Este processo é organizado em quinzenas, em que 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.

#### 2.1.5 Assembleias escolares

Promover a aprendizagem democrática é assumido como outro dos pressupostos deste modelo pedagógico, procurando 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 coordenada pela/o aluna/o do ano cimeiro. Neles 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 fomentam, 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.

### 2.1.6 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. Assim, 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 nas/os alunas/os, dando-lhes 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.

### 2.1.7 Avaliação

No que se refere à avaliação de conhecimentos, o modelo pedagógico VOAR adota processos de avaliação claros, simples e transparentes, que permitam a produção de informação útil para a gestão da aprendizagem, promovendo a evolução do conhecimento das/dos alunas/os. Assim, 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 de 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 processos de recolha de informação, nomeadamente através da observação de processos, apresentação oral e escrita de projetos, portefólios, trabalhos escritos ou testes.

### 3. A Oficina de Exploração do Território

A Oficina de Exploração do Território (OET), por se tratar de projeto piloto que possa ocorrer dentro e fora da sala de aula, em torno do território envolvente das escolas, visou repensar a componente lúdica e de lazer na escola e no território, como complemento a uma formação mais holística e alinhada com o modelo pedagógico assumido nesta IIES.

Inspirada em duas filosofias de projeto já implementadas, a Escolas da Floresta e a Oficina do Território – oferta extracurricular, em Oliveira do Hospital, a OET destinada a todas/os as/os alunas/os do 1.º CEB, teve como propósito promover diferentes competências pessoais, sociais, criativas e de descoberta livre do meio envolvente, em paralelo com a valorização da natureza e da educação para a cidadania.

Tratou-se, assim, de uma oferta interdisciplinar e diferenciada ao nível da ocupação das/os alunas/os, sendo o território a temática central, baseada nos princípios de projeto e na exploração livre ou semiestruturada do território, estimulando nas/os alunas/os o respeito pela natureza, a relação positiva e colaborativa entre colegas, o gosto pelo território e o estímulo da sua curiosidade.

Com esta oferta estruturada, as/os alunas/os puderam despertar e reforçar o seu interesse no território, enquanto desenvolveram competências que potenciam um percurso de sucesso escolar e profissional, nomeadamente:

- Trabalho em grupo;
- Pesquisa e organização da informação/conhecimento;
- Espírito crítico e autonomia,
- Comunicação e linguagem
- Responsabilidade,
- Gosto pelo desafio/arriscar;
- Gestão emocional;
- Observação e atenção;
- Conexão/sentido com a natureza;
- Sentido de pertença ao território.

As/os dinamizadoras/es de atividades e projetos tiveram um papel de facilitadoras/es de acesso ao conhecimento e orientadoras/es dos trabalhos, havendo por isso uma ausência de aulas expositivas, privilegiando dinâmicas ativas e trabalho por projeto (em pares ou grupos).

Mobilizando os recursos afetos às atividades de enriquecimento curricular (docentes/equipa técnica), esta oferta contou com o desenvolvimento e implementação de projetos de exploração da biodiversidade local, bem como do património e cultura locais, enquanto se aprendeu a brincar com e na natureza.

Para tal, foram construídos dois manuais de apoio, um com o levantamento temático da fauna, flora local e outras áreas identificadas pelo Município e Agrupamento, e outro com o

planeamento das sessões. Este último manual contempla a compilação de todos os projetos criados pela equipa, mas também os projetos que foram criados pelas/os dinamizadoras/es, ao longo da implementação da OET, face ao seu ritmo de integração e à luz da sua apropriação do projeto piloto.

#### 4. Modelo de implementação do projeto

O projeto Ensinar é VOAR II foi cofinanciado pelo Portugal Inovação Social, no âmbito das Parcerias para o Impacto, tendo sido promovido em parceria por 3 entidades, a Associação Aldeia dos Girassóis, a Go'Change e o Colégio de São José, assumindo a Associação Aldeia dos Girassóis a sua coordenação.

Esta IIES contou ainda com o Município de Idanha-a-Nova como Investidor Social, situado na região Centro, disperso por 13 freguesias, num território de 1412,7 Km<sup>2</sup>, com uma densidade populacional de 6,1 habitantes/Km<sup>2</sup>, configurando-se assim como um dos concelhos menos povoados do país. Possui uma elevada taxa de população idosa (41% de habitantes com 65 ou mais anos de idade) sedo a percentagem de população jovem até aos 15 anos de apenas 9,5%.

Este território assume como características, para além de uma população envelhecida, a ruralidade, a multiculturalidade (3,4% da população residente é de origem estrangeira, destacando-se a comunidade indiana), e um número bastante significativo de famílias desestruturadas e com fragilidades económicas, estando muitas delas dependentes de subsídios do rendimento social de inserção e de apoios autárquicos, contexto social agravado pelos baixos níveis de instrução e pelas reduzidas expectativas quanto à melhoria das suas condições de vida.

Para que as/os docentes tenham conseguido implementar as novas metodologias, este projeto contemplou uma estratégia diferenciada, composta por processos de capacitação e *mentoring* (online e presencial) a cargo do Colégio de S. José, dirigido pela Doutora Isabel Valente Pires.

Por capacitação, entendem-se as ações (2 dias, 1 vez por ano), em grupo, onde é apresentado e explorado o Modelo Pedagógico VOAR, as suas estratégias de implementação e necessidades específicas de intervenção. Estas sessões têm, assim, como objetivo oferecer às/aos docentes ferramentas teóricas e práticas que lhes permitam aplicar o modelo pedagógico VOAR nas suas salas de aula, nomeadamente no domínio das metodologias de ensino/aprendizagem como o trabalho por projetos, o trabalho colaborativo, o trabalho autónomo, a avaliação, a regulação de comportamentos, a gestão democrática da escola, entre outras.

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. Estas ações visam procurar responder às naturais dúvidas e inseguranças das/os docentes, apresentando algumas sugestões e técnicas no que diz respeito às práticas pedagógicas, à organização dos espaços, à utilização de materiais, à avaliação das aprendizagens, promovendo, simultaneamente, a partilha e colaboração entre pares. Estas sessões decorrem presencialmente no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova ou em formato online, uma tarde por semana ou quinzenalmente, de acordo com as necessidades.

A par desta tipologia de ação, o projeto contemplou a construção e partilha de materiais de apoio para docentes, igualmente a cargo do Colégio de S. José, que puderam ser utilizados em

sala de aula, diretamente com as/os alunas/os, apoiando assim a aprendizagem diferenciada. Além destes materiais, as/os docentes tiveram também ao seu dispor os quatro manuais de apoio à implementação do projeto (construídos para a primeira IIES), repensados e reorganizados, para que fossem possíveis de implementar em turmas mistas.

O projeto implicou ainda a aquisição de materiais manipuláveis pedagógicos, essenciais à aprendizagem da matemática, como os Calculadores Multibásicos (Ábaco), o Multibase Arithmetic Blocks (MAB), os Sólidos Geométricos, conjunto de dados, Blocos Lógicos, Espelhos Refletores e Kits de Cálculo.

Ao longo do projeto, houve necessidade de proceder a ajustes a esta estratégia, tendo o acompanhamento semanal por mentoras/es deixado de estar a cargo exclusivo do Colégio de São José e tendo passado também a contemplar a Go'Change, que assumiu o acompanhamento das/os docentes, através de visitas presenciais às salas de aula e sessões de acompanhamento, desde o ano letivo 2022/2023.

De realçar que esta IIES contemplou um processo designado de facilitação, tendo como missão acompanhar todo o processo, comunicar a mensagem, dialogar com as/os intervenientes envolvidas/os, resolver constrangimentos diversos que pudessem surgir, e construir um modelo de avaliação do projeto, no qual este relatório final se insere, que permitiu aferir continuamente os resultados e processos, possibilitando melhorias ao longo da sua implementação.

O projeto também contemplou a dinamização de sessões com encarregadas/os de educação integradas/os no projeto, famílias e comunidade escolar. Devido à parca adesão, o acompanhamento às famílias acabou por ser realizado, a partir do final do 1.º período do ano letivo 2022/2023, até ao final do projeto, de forma mais informal, por via de contacto telefónicos e mensagens trocadas através das redes sociais, apoiando assim as famílias que necessitassem e/ou procurassem apoio. A equipa elaborou também brochuras informativas para famílias (formato newsletter), que foram distribuídas, todos os meses, a partir do mês de novembro do ano letivo 2022/2023.

Tendo em conta que continuaram a não ter a adesão desejada, as Sessões Temáticas de Reflexão foram substituídas primeiro pela criação de um grupo de trabalho 3.º período de 2021/2022, e no ano letivo 2022/2023, pelas sessões de acompanhamento (integradas no reajuste do *mentoring*).

Tratando-se de uma evolução da IIES piloto, em implementação em Oliveira do Hospital, o Ensinar é VOAR II apresentou já um grau de maturidade acrescido, procurando por isso definir uma estratégia de crescimento e sustentabilidade, com vista a conseguir alcançar, de futuro, um universo mais alargado de escolas. Assim, e com o objetivo de consolidar as competências da estrutura técnica do projeto, por forma a garantir as condições favoráveis à expansão do seu impacto social, esta IIES incluiu um conjunto de ações de capacitação com os seguintes propósitos:

- Definição e construção de processos, instrumentos e ferramentas de gestão e controlo da IIES que permitirão melhor gerir e implementar esta iniciativa;
- Definição do modelo de crescimento da IIES com vista ao seu alargamento e continuidade no concelho;

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Desenvolvimento de um Plano de Comunicação e Marketing para a sustentabilidade local da IIES.

Estiveram também contempladas iniciativas de mediação e mobilização da comunidade, desenhadas em conjunto com a comunidade local, com vista a informar, motivar e promover a participação, sobretudo das famílias, mas também de outros agentes locais, procurando reforçar os seus laços de proximidade à escola. Neste domínio, foi dado particular enfoque às famílias mais desfavorecidas ou pertencentes a minorias, com vista a contrariar os efeitos que o seu afastamento da escola tem no absentismo, neste agrupamento, particularmente preocupante e, conseqüentemente, no insucesso escolar das/os alunas/os.

Paralelamente a estas iniciativas, foi desenvolvido o desenho e estrutura do modelo de intervenção na comunidade educativa. Para esse efeito e de modo a nutrir condições favoráveis à expansão do impacto social, o projeto contemplou a introdução de uma série de ferramentas e práticas (sessões online em grupo, sessões privadas, entrevistas-diálogo, visitas no terreno) que contribuíram para uma maior apropriação do programa, por parte dos diferentes agentes, alinhadas com a ambição de mudança do ambiente e método de ensino nas escolas - a qual não acontece sem ativar esta motivação intrínseca.

Ainda no âmbito do modelo de intervenção na comunidade educativa, e com vista a reforçar as competências de facilitação da mudança e desenvolvimento de diagnósticos participativos, instrumentos tão relevantes em processos desta natureza, esta IIES contemplou também a realização da ação de capacitação "Arte de facilitar". Esta capacitação, entendida como prioritária tanto para a equipa técnica como para os elementos envolvidos no projeto, nomeadamente da estrutura técnica do Município, incluindo mediadores/as interculturais, centrou-se na introdução e familiarização de modelos e ferramentas baseados numa visão sistémica do contexto do projeto, potenciando as diferentes intervenções previstas, através da preparação do tecido social para a mudança e da mobilização da comunidade.

No seguimento desta ação de capacitação, foram criadas condições para mobilizar a comunidade e enriquecer o seu envolvimento neste projeto, principalmente junto das famílias das escolas da Zebreira e de Monsanto, onde foram levadas a cabo ações de mobilização, nomeadamente um diagnóstico participativo, por via de Assembleias Participativas e entrevistas individuais, bem como Sessões de Escola Aberta Sessões de capacitação.

As sessões de Escola Aberta têm como finalidade incentivar e fomentar a formação das crianças, docentes, assistentes operacionais e encarregadas/os de educação, a partir da implementação de técnicas, métodos e momentos de experimentação prática e reflexão conjunta, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Já as Assembleias Participativas permitem dar voz à às/aos encarregadas/os de educação, promovendo um espaço aberto e de confiança para que sejam expostos problemas e identificadas e votadas soluções, responsabilizando e envolvendo tanto das famílias como o corpo docente, nas decisões de contexto escolar.

Relativamente à disseminação de informação, o projeto contemplou essa partilha por via do site [www.ensinarevoar.pt](http://www.ensinarevoar.pt) e das suas respetivas redes sociais (Facebook e Instagram). Acomodou ainda a atualização da plataforma colaborativa e da plataforma de recolha de dados e monitorização do projeto (ambas desenhadas na iniciativa piloto).

## 5. Caracterização do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro e das turmas envolvidas

O Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, único agrupamento do concelho, ministra a educação Pré-Escolar, os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico bem como o Ensino Secundário, estando distribuídos pelas seguintes unidades orgânicas escolares:

- Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro
- Escola Básica c/ Jardim de Infância de Ladoeiro
- Escola Básica de Idanha-a-Nova
- Escola Básica de Monsanto
- Escola Básica de Penha Garcia
- Escola Básica de Zebreira
- Jardim Infância de Monsanto
- Jardim Infância Idanha-a-Nova
- Jardim Infância Penha Garcia
- Jardim Infância São Miguel Acha
- Jardim Infância Termas Monfortinho
- Jardim Infância Zebreira

São diversas as nacionalidades das/os alunas/os presentes no Agrupamento, (italiana, chinesa, holandesa, inglesa, indiana, belga, suíça, romena, ucraniana e brasileira), constituindo as barreiras linguísticas um desafio à integração destas crianças e ao seu processo de aprendizagem. Nesta medida, o Agrupamento tem previsto mecanismos de apoio no português, língua não materna, complementados com outras medidas, não só para as crianças, mas também para as suas famílias. -

Também o número elevado e crescente de alunas/os apoiadas/os pela Ação Social Escolar (61%) com predominância da atribuição de escalão A, assim como o número de alunas/os sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (6,5%) e no Tribunal de Menores (3,3%), constituem importantes indicadores do enquadramento socioeconómico e cultural das famílias e, conseqüentemente, do impacto no sucesso escolar das crianças e jovens de Idanha-a-Nova<sup>1</sup>.

A taxa de retenção e desistência no 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB de 14,7% em 2017/2018, e a taxa de 4% de interrupção precoce do percurso escolar no mesmo ano letivo, são ilustrativos do impacto destes mesmos indicadores. Importa também referir que as situações de abandono estão quase exclusivamente relacionadas com alunas/os de etnia cigana, comunidade com alguma expressão no território, que, por questões culturais, se afastam da cultura escolar, o que inevitavelmente se reflete em insucesso escolar. Esta situação assume maior relevância na

<sup>1</sup> “Uma escola para todos” - Plano Plurianual de Melhoria 2019/2021 do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, Idanha-a-Nova

## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

EB1 de Zebreira, onde as/os alunas/os de etnia cigana representam atualmente 81% do universo da escola.

Estes fatores ajudam a compreender o facto de o Agrupamento integrar um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), assumindo assim o desafio na melhoria dos índices da frequência escolar e a conseqüente redução do abandono precoce da escola, e do absentismo, bem como a melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar de todas/os.

No ano letivo 2022/2023 integraram no projeto 13 turmas, 2 de 1.º e 2.º ano (Ladoeiro e Zebreira), 1 de 1.º e 4.º ano e 1 de 2.º e 3.º ano (ambas de Monsanto), 3 de 3.º e 4.º ano (1 de Ladoeiro e 2 de Zebreira), 1 de 1.º, 3.º e 4.º ano (Idanha-a-Nova), 1 com os 4 anos de escolaridade (Penha Garcia) e 4 de nível de Idanha-a-Nova, uma de cada um dos níveis de escolaridade do 1.ºCEB. No total, estiveram envolvidas/os, neste último ano letivo de projeto, todas/os docentes e alunas/os de 1.ºCEB do Agrupamento de Escolas (13 e 189, respetivamente).

## B. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No que concerne a projetos de natureza complexa, como o caso desta IIES, quer seja pela sua configuração, quer pelo ambiente em que são desenvolvidos, o processo de avaliação pode acarretar desafios que apelem a abordagens diferentes. Segundo Preskill, Gopal et al. (2014) nas iniciativas de mudança social, por envolverem múltiplos intervenientes e fatores, e por operarem em ambientes dinâmicos, e muitas vezes, imprevisíveis, devem estar previstos processos de avaliação que assumam a sua complexidade, acomodando-a ao invés de a negligenciar. Assim, a avaliação deve, não só abraçar a complexidade da mudança, como também orientar quem nela está intimamente envolvida/o.

Destacamos, por isso, a necessidade de se desenhar uma avaliação adaptável, flexível e interativa (Preskill, Gopal et al., 2014), com vista a apoiar os principais *stakeholders*<sup>2</sup> no processo de mudança, através da partilha de informações úteis e relevantes, recolhidas ao longo do processo de avaliação. Procura-se também, ao longo do processo, identificar pontos de energia e de influência e como estes fluem no contexto (Preskill, Gopal et al., 2014), promovendo e motivando o processo de mudança.

Neste sentido, a pertinência do presente relatório final de avaliação justifica-se com a necessidade de distribuição de *feedback* pelas/os principais interessadas/os, explanado o balanço global do projeto Ensinar é VOAR II.

### 1. Problema e questões de avaliação

O problema do presente estudo de avaliação consistiu em gerar informação que permitisse, não só monitorizar, tão profundamente quanto possível, a implementação do projeto Ensinar é VOAR, como também descrever, analisar e interpretar o seu impacto no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova e no território.

A informação foi gerada a partir de análise documental e da auscultação dos principais *stakeholders* (Direção do Agrupamento, equipa do Município, docentes e dinamizadoras/es envolvidas/os no projeto e famílias), bem como de outros elementos envolvidos, como o elemento da equipa responsável pelas ações piloto da comunidade.

Para tal, foi construída uma matriz de avaliação (Quadro 2), onde se identificam os objetos de avaliação e as suas respetivas dimensões, contemplando os elementos avaliativos não só do projeto na sua vertente curricular, mas também no que concerne à Oficina da Exploração do Território. Esta matriz, por se tratar de “uma 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), permite definir as questões orientadoras da avaliação e elaborar os instrumentos de recolha de informação necessários.

<sup>2</sup> Identificados no Subcapítulo Problema e questões de avaliação

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
	Facilitação e apoio na gestão, organização e comunicação
	Sessões com EE integrados no projeto, famílias e comunidade escolar
	Intervenção com a comunidade
Implementação da Oficina de Exploração do Território	Interação entre docentes dinamizadoras/es
	Motivação das/os docentes dinamizadoras/es
	Articulação entre docentes dinamizadoras/es e docentes titulares
	Articulação entre docentes dinamizadoras/es e auxiliares de ação educativa
	Envolvimento das famílias
	Apoio por parte da Direção do Agrupamento
	Apoio por parte da Câmara Municipal
	Abordagem pedagógica da Oficina de Exploração do Território
Trabalho por projeto	
Atividades propostas em sala de aula	
Atividades propostas no exterior	
Organização do espaço da sala de aula	
Participação das/os alunas/os	
Competências desenvolvidas pelas/os alunas/os	
Implementação do Modelo Pedagógico VOAR	Dinâmicas de sala de aula
	Organização do espaço de sala de aula

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

(Ensino, aprendizagem e avaliação)	Planificação das aulas
	O papel da/o docente
	O papel das/os alunas/os
	Participação das/os alunas/os
	Participação das famílias
	Processo de avaliação pedagógica
	Resultados da aprendizagem
	Apoio por parte da Direção do Agrupamento
Impacto do desenvolvimento do projeto no Agrupamento	Trabalho Colaborativo entre as/os docentes envolvidas/os no projeto
	Dinâmica escolar
	Dinâmica de aprendizagem
	Motivação das/os docentes
Impacto do projeto no Território	Dinâmica do projeto no território
	Dinâmica de aprendizagem
	Motivação das famílias
	Comunidade

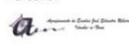
Esta matriz contempla os tópicos que se pretendem explorar nesta avaliação, tendo em vista responder às seguintes questões orientadoras:

- De que forma a organização e funcionamento do projeto contribuíram para a consecução dos seus objetivos?
- De que forma a implementação e a abordagem pedagógica da OET contribuíram para a consecução dos seus objetivos?
- De que forma os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, na vertente curricular, 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 Agrupamento de Escolas?
- Qual o impacto do desenvolvimento do projeto no Território?

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



## 2. Processos de recolha de informação

Neste estudo utilizaram-se, na grande maioria, dados de natureza qualitativa, uma vez que se pretendeu obter uma descrição, tão exaustiva quanto possível, dos fenómenos de interesse, tendo em vista a sua análise e interpretação.

No que diz respeito às/aos docentes titulares, às/aos dinamizadoras/es da OET e às/aos encarregadas/os de educação, o seu envolvimento no processo de recolha de informação verificou-se a partir do preenchimento de um questionário final de balanço, aplicado no 3.º período de 2022/2023 (Anexo B, C e D), aos quais se obtiveram respostas de 12 docentes titulares (num universo de 13), 10 de dinamizadoras/es da OET (num universo de 12) e 18 de encarregadas/os de educação (num universo de 189, se contabilizadas o número de crianças a frequentar o 1.ºCEB de todo o Agrupamento).

Foi também realizada uma entrevista ao elemento da equipa de projeto responsável pelas ações piloto da comunidade (Anexo E), para recolha da sua perceção relativamente aos pontos positivos e dificuldades sentidas, ao impacto das ações nas respetivas comunidades e ao tipo de trabalho que deve continuar a ser desenvolvido junto das mesmas.

De salientar ainda a relevância das reuniões que ocorreram, tanto entre as entidades parceiras, como com a Direção do Agrupamento e Câmara Municipal, com vista balanço global do projeto. Estas reuniões/sessões de trabalho revelaram-se fundamentais, sendo que a apresentação dos resultados desta avaliação final espelha as considerações que foram sendo retiradas, ao longo deste processo de acompanhamento e monitorização.

Não obstante à natureza predominantemente qualitativa dos dados recolhidos, foram analisados os resultados escolares do 3.º período, dos últimos 3 anos letivos sem projeto (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020), para que, e a partir da média dos mesmos, fosse possível uma análise comparativa com os resultados escolares das/os alunas/os envolvidas/os no projeto, no ano letivo 2022/2023, como definido no indicador de resultado e respetiva meta proposta, na candidatura desta IIES. Para a concretização destes cálculos, foram assumidas as seguintes associações às notas Insuficiente (valor 2), Suficiente (valor 3), Bom (valor 4) e Muito Bom (valor 5). Importar reforçar que, tendo o Projeto terminado em maio de 2023, os resultados escolares eficazes para a análise do cumprimento da meta dizem respeito aos dados do 2.º período do ano letivo 2022/2023, não sendo possível ter, em tempo útil a esta avaliação, os dados de 3.º período.

## C. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente discussão dos resultados é reflexo da análise aos dados recolhidos a partir dos questionários aplicados a docentes, dinamizadoras/es e encarregadas/os de educação, da entrevista levada a cabo e das reuniões que foram sendo realizadas.

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

### 1. Organização e funcionamento do projeto

A maioria das/os docentes e das/os dinamizadoras/es de OET assume ter-se sentido apoiada pela equipa do projeto, ao longo da sua implementação. Ainda assim, as/os dinamizadoras/es de OET alertam para a importância de um maior acompanhamento presencial, bem como mais sessões práticas com partilhas de exemplos e ideias concretas de atividades.

Também no que diz respeito às ações de capacitação e de *mentoring*, estas foram sofrendo um ciclo de adaptações e ajustes, com vista a ultrapassar dificuldades e a corresponder às necessidades que foram sendo colocadas pelo corpo docente do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova.

Neste sentido, foi sempre deixado clara a necessidade de ajustes no processo de capacitação e de *mentoring*, num futuro modelo de acompanhamento docente. Para a maioria das/os docentes, o apoio de que necessitam passa pelo acompanhamento presencial e pela coadjuvação em sala de aula, isto é, mais do que observações, sentem necessitar de apoio direto em sala com indicações e orientações, mas também com sessões que permitam a observação da metodologia a ser implementada com sucesso por outras/os colegas.

Também para a Direção do Agrupamento, as sessões de *mentoring* teriam tido mais impacto se fossem centradas na apresentação de casos concretos, promovendo a discussão e reflexão em grupo, mas sem exposição das dificuldades das/os docentes.

No que se refere aos materiais pedagógicos, as opiniões dividem-se entre as/os docentes titulares. Ainda que a totalidade assuma a sua utilidade, metade das/os docentes alega não terem sido suficientes e que vários pecaram por tardios. Em relação aos materiais disponibilizados pela equipa, no âmbito da OET, a opinião das/os dinamizadoras/es divide-se, sendo que metade os caracteriza como úteis e suficientes, e a restante metade contesta esta posição. São também apontados como pontos a melhorar a necessidade de mais recursos para o desenvolvimento das atividades, ainda que sem especificar quais.

Relativamente à comunicação com as/os encarregadas/os de educação, a maioria afirma ter recebido apoio e acompanhamento por parte da equipa do projeto e que as *newsletters* que receberam foram úteis e abordaram temáticas pertinentes. De facto, e se comparado o número de encarregadas/os de educação que tiveram acesso a estas *newsletters*, como a média de participantes das sessões anteriormente desenvolvidas, fica claro que a mudança de estratégia compensou, tendo as *newsletters* um maior alcance. Num universo de 534 contactos, incluindo

encarregadas/os de educação e outros elementos da comunidade educativa, estas *newsletters* foram visualizadas, em média, por cerca de 37% das/os destinatárias/os (o que corresponde a quase 200 pessoas), o que se revela uma percentagem superior às/aos participantes nas sessões anteriormente desenvolvidas pelo projeto (poucas foram as sessões com mais de 10 pessoas).

Ao nível das ações para a comunidade, em Zebreira, o plano definido para a intervenção passava por, inicialmente, e após levantamento de necessidades, dinamizar um conjunto de ações de capacitação parental, para posteriormente se evoluir para um modelo de sessões de Escola Aberta e Assembleias Participativas.

Assim, foram realizadas visitas ao domicílio, para levantamento de necessidades, a partir das quais a equipa do projeto conseguiu aproximar-se da comunidade, conhecendo-a e identificando as suas principais características e dificuldades. Ao contrário da comunidade, que recebeu muito bem a intensão da equipa, sentindo-se valorizada e incluída no desenvolvimento do projeto, a escola, nomeadamente o Gabinete de Apoio à Família (GAF) assumiu algumas reticências a este plano, uma vez que a Escola da Zebreira, por ser um TEIP, tem já um conjunto de ações a decorrer.

Assim, a equipa do projeto procurou ajustar as estratégias, indo ao encontro do plano já definido pela escola para esta comunidade. Deste modo, e depois de realizada uma tertúlia, estratégia de intervenção já incluída no plano do GAF, as duas equipas (projeto e escola) concluíram que este formato não se adequava às necessidades da comunidade de Zebreira, que por ser uma comunidade maioritariamente de etnia cigana, revela alguns problemas de confiança e autoestima (alguns elementos dos agregados familiares não sabem ler nem escrever), o que também não os motiva a participar neste tipo de sessões, que implicam uma abertura para a partilha de opiniões sobre determinado tema.

Neste sentido, as equipas no terreno assumiram a intenção de avançar para uma segunda fase, procurando dinamizar Sessões de Escola Aberta e sessões de capacitação parental, indo assim ao encontro do plano inicialmente traçado. Ainda que a mudança de coordenação do GAF se tenha traduzido num constrangimento, bem como uma visível indisponibilidade por parte do corpo docente em participar neste formato, mostrando algum desconforto e não contribuindo para a fluidez da comunicação com as famílias, as ações desenvolvidas foram bem acolhidas pela comunidade.

Em Monsanto foram dinamizadas 2 Assembleias Participativas (as previstas no plano de ação inicial), 4 sessões de Escola Aberta com o Pré-escolar (menos 1 do que as previstas) e 3 sessões de Escola Aberta com o 1.º CEB (menos 2 que as previstas). Esta discrepância entre o previsto e realizado deve-se, em grande medida, à necessidade de alteração das datas por indisponibilidade das docentes, o que posteriormente se manifestava na ausência de encarregadas/os de educação que não conseguiam ter disponibilidade nas novas datas agendadas.

Não obstante, a periodicidade das ações na Escola de Monsanto foi considerada pela maioria como suficiente, ainda que, no que diz respeito ao horário, a sua escolha não foi consensual nem aceite por todas as famílias do 1.ºCEB, visto ocorrerem em horário laboral. Ainda que a técnica se tenha disponibilizado para ajustar, as docentes não mostraram muita flexibilidade em alterar.

Também ao nível da comunicação das ações, segundo a o elemento da equipa técnica, ainda que tenham sido adotadas várias estratégias para garantir a sua eficácia, teria sido necessário um maior envolvimento por parte das professoras titulares para facilitar a partilha de informação. Ainda que a maioria das/os encarregados/os de educação considere que houve boa comunicação com a equipa do projeto, a partir da criação de grupo de *Whatsapp*, envio de *emails* com as convocatórias e envio de um PDF para impressão, para que as docentes colocassem nas mochilas das crianças, foram identificados alguns constrangimentos. Segundo a técnica responsável, as docentes nem sempre divulgavam as ações e as convocatórias, desta forma estas não chegavam às/aos assistentes operacionais nem a todas/os as/os encarregados de educação.

De salientar que estes constrangimentos foram apenas identificados no 1.ºCEB, tendo no Pré-escolar corrido de forma assertiva, em grande medida devido à colaboração da Educadora, o que se revelou positivo quer na adesão das/os encarregadas/os de educação, quer no contributo dado pelas/os assistentes operacionais, que estiveram presentes em todas as sessões. Também o facto de a educadora ter dado continuidade aos temas abordados, acabou por ajudar a consolidar o trabalho desenvolvido e a valorizar a importância destas ações.

## 2. Implementação da Oficina de Exploração do Território

Ainda que a maioria das/os dinamizadoras/es considere que a OET tenha sido uma mais-valia para si enquanto profissional, apenas 3 assumem o impacto positivo na sua motivação, sendo que as/os restantes ou discordam ou não se posicionam. Ainda assim, parece ser consensual que o projeto permitiu, para as/os próprias/os profissionais, aumentar o seu conhecimento do território e desenvolver competências de organização e de trabalho colaborativo.

Ao nível do trabalho colaborativo, a maioria das/os dinamizadoras/es considera que a OET teve um impacto positivo na sua promoção, em grande medida devido à necessidade de articulação para a estruturação das planificações. Impulsionado pelo pressuposto da interdisciplinaridade, e também devido ao facto de cada escola procurar desenvolver os seus projetos, a OET promoveu o desenvolvimento de um trabalho de maior articulação e proximidade. Ainda assim, são apontadas algumas críticas à motivação e ao envolvimento de certas/os elementos que, aos olhos das/os colegas, nem sempre se mostraram disponíveis a colaborar.

No que se refere à articulação com as/os docentes titulares, ainda que maioria das/os dinamizadoras/es considere que o projeto teve um impacto positivo nesta área, o número de dinamizadoras/es que discordam tem ainda alguma expressão. Também para o Município, este continua a ser um ponto que necessita de melhoria, principalmente por continuar a ser sentida uma força de bloqueio por parte de algumas/uns docentes titulares. A perspetiva da Direção do Agrupamento também parece convergir com a do Município, tendo a perceção de que parece existir uma desvirtuação do conceito de articulação, tendo, em alguns casos específicos, as/os docentes titulares a tendência para percecionar articulação como partilha do que fazem, o que de facto não permite uma verdadeira apropriação e colaboração.

### 3. Abordagem pedagógica da Oficina de Exploração do Território

Ao longo do 2.º e 3.º período do ano letivo 2022/2023, os projetos criados pela equipa de dinamizadoras/es e implementados na OET, abordaram inúmeras temáticas do território, desde a sua biodiversidade local, ao seu património cultural, passando também pelas tradições e costumes.

Assim, foram explorados temas como a importância da reciclagem, mas também o adufe, jogos tradicionais e brincadeiras de antigamente, lendas e ranchos folclóricos. No último período, foi também implementado um Projeto Piloto, na Escola Básica do Ladoeiro, um projeto inserido no plano de acompanhamento das/os docentes titulares, mas que, por forma a promover ainda mais a articulação, e na tentativa de ser um exemplo de boas práticas, teve como pressuposto promover a participação das crianças, escutando-as e dando-lhe espaço para identificar problemas e encontrar soluções, melhorando o ambiente da escola, levando a cabo algumas mudanças e contribuindo para a sua escola de sonho.

O facto de os temas serem trabalhados por via de projetos, impulsionou o desenvolvimento de atividades que colocam as crianças no centro do processo, como experiências, pesquisas, construção de instrumentos, ecopontos, maquetes, encenação de teatros, criação de receitas, livros, letras de músicas, jogos, puzzles, histórias, placas de identificação, entre outras. Simultaneamente, permitiu também o envolvimento das famílias e de outros elementos da comunidade educativa, através da recolha de dados por via de entrevistas e a partir do apoio para a recolha de materiais necessários à implementação de alguns dos projetos.

Para além das atividades propostas em sala, os projetos implementados proporcionaram às crianças atividades no exterior, como visitas ao centro de artes tradicionais, ao Rancho Folclórico de Penha Garcia, à capela de Santa Catarina, caminhadas para observação e recolha de materiais, visitas exploratórias para recolha de informação junto das/os habitantes locais, jogos, caças ao tesouro e danças.

Assim, a tendo em conta todas estas experiências, a maioria das/os dinamizadoras/es de OET considera que o projeto foi uma mais-valia para as/os alunas/os, tendo sido potenciador do seu sucesso educativo. Para além de ter contribuído para o aumento do gosto pelo património cultural e pela natureza e para o aumento da valorização e conhecimento do território, as/os alunas/os tiveram um papel mais ativo nas atividades desenvolvidas, com mais propostas no exterior e mais momentos de brincadeira livre. Desenvolveram também competências essenciais como autonomia, partilha e espírito de equipa, respeito, organização, capacidade de tomada de decisões e criatividade.

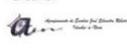
A maioria das/os encarregadas/os de educação partilha esta visão, considerando que as/os suas/seus educandas/os desenvolveram competências que não desenvolveram nas aulas com a/o docente titular e que estas as ajudaram a ser melhores alunas/os. Desenvolveram também o gosto pelo território e natureza.

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVAÇÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



#### 4. Implementação do modelo pedagógico VOAR (ensino, aprendizagem e avaliação)

A maioria das/os docentes admite não ter sentido grandes alterações, quer nas estratégias de aprendizagem por si implementadas, quer no tipo de papel que desempenha. Ainda assim, assumem ter conseguido acrescentar algumas estratégias inovadoras, nomeadamente ao nível da matemática e por via da ausência de manuais. Não obstante, e no caso das/os docentes que assumem ter alterado bastante o seu papel, estas/es reconhecem que agora as suas aulas são mais dinâmicas e que desempenham mais um papel de orientação e facilitação das aprendizagens.

Ao nível do espaço de sala de aula, a maioria admite não ter procedido a grandes alterações, uma vez que já adaptavam a configuração às atividades a realizar. Ainda assim, admitem que, por via do projeto, os momentos de trabalho em grupo aumentaram e que por isso a organização da sala acabou por também refletir isso. O projeto permitiu, portanto, melhorar e abordar novas perspetivas de organização do espaço de sala de aula.

Ao nível da planificação das aulas, esta parece ser a área em que foram assumidas maiores alterações por parte das/os docentes, não só devido à heterogeneidade das turmas, mas também face à alteração na ordem e sequência dos conteúdos a abordar, muito impulsionada pela implementação da metodologia de trabalho por projeto.

Também ao nível do processo de avaliação, este parece ter sofrido algumas alterações por parte das/os docentes, assumindo dar maior relevância à avaliação formativa, de forma mais sistemática, em detrimento de uma avaliação mais sumativa. Esta mudança foi também impulsionada pelo Projeto MAIA, em que o Agrupamento esteve simultaneamente envolvido, revelando-se assim um excelente aliado para a apropriação dos princípios preconizados pelo projeto.

Na sequência de todas estas alterações ao longo dos 3 anos de implementação do projeto, ficou claro e reconhecido o valor do modelo pedagógico adotado, pelas suas metodologias mais ativas e construtivistas no processo de aprendizagem das/os alunas/os. Segundo a maioria das/os encarregadas/as de educação, as suas/seus educandas/os estiveram motivadas/os com o projeto, tendo as metodologias e dinâmicas implementadas contribuído para o aumento da autonomia, responsabilidade e criatividade.

Também na opinião das/os docentes titulares, o projeto foi uma mais-valia para as/os alunas/os, melhorando as suas aprendizagens e dando-lhe um papel mais ativo no processo pedagógico. Por via do projeto, as crianças desenvolveram competências essenciais ao seu futuro como autonomia, autorregulação, trabalho em equipa, comunicação, resolução de problemas, capacidade de pesquisa e competências digitais.

Face ao indicador de resultados e respetivas metas propostas, no que concerne aos resultados do ano letivo 2022/2023, é inquestionável o impacto positivo do projeto, o que coloca em evidência um padrão dominante de sucesso entre as/os alunas/os, promovido pela metodologia adotada (Quadro 3 e Quadro 4<sup>3</sup>).

<sup>3</sup> Análise de dados disponível em <https://cloud.datapane.com/reports/mA20163/ensinar-%C3%A9-voar-idanha-a-nova-an%C3%A1lise-dos-resultados-escolares-20222023-2o-per%C3%ADodo/>

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Como no ano letivo 2022/2023 integraram já todas as turmas de 1.º CEB do Agrupamento de Escolas, contemplando as 3 principais disciplinas, analisaram-se os resultados escolares de 140 das/os 203 alunas/os com notas lançadas a Português, Matemática e Estudo do Meio, conforme definido como meta.

Quadro 3 – Resultados da totalidade das/os alunas/os nos últimos 3 anos letivos anteriores vs. Resultados de 140 alunas/os em projeto em 2022/2023

Indicadores	Últimos 3 anos letivos sem projeto (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020)	3.º ano letivo com projeto (2022/2023)	Diferença
Média à disciplina de Português	3,76	4,25	+12,89%
Desvio padrão da nota à disciplina de Português	1,00	0,77	-22,75%
Média à disciplina de Matemática	3,85	4,38	+13,85%
Desvio padrão da nota à disciplina de Matemática	0,96	0,67	-30,14%
Média à disciplina de Estudo do Meio	4,11	4,65	+13,1%
Desvio padrão da nota à disciplina de Estudo do Meio	0,88	0,48	-45,77%

Face aos dados, é clara e visível uma melhoria acima dos 10%, superando assim o indicador previsto, no que concerne à média dos resultados. Esta melhoria é mais expressiva a matemática e estudo do meio, tendo um aumento, respetivamente, de 13,85% e 13,1% na média dos resultados, quando comparada com a média dos 3 anos letivos anteriores. Ainda assim, também a português, a média dos resultados verificou-se superior em 12,89%.

Realizada a análise ao desvio padrão, esta permite verificar uma significativa menor dispersão de resultados, por uma diferença bastante superior à meta de 10%, nas turmas em projeto, em português (descida de 22,75%), matemática (descida de 30,14%), e estudo do meio (descida de 45,77%), o que indica uma maior aproximação e coesão entre notas.

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Quadro 4 – Resultados da totalidade das/os alunas/os no ano letivo 2021/2022 vs. Resultados de 70% das/os alunas/os em projeto em 2022/2023

Indicadores	Ano letivo anterior (2021/2022)	3.º ano letivo do projeto (2022/2023)	Diferença
Moda na disciplina de Português	SUFICIENTE Com uma frequência de 35,27%	MUITO BOM Com uma frequência de 45%	+ 2 VALORES
Moda na disciplina de Matemática	SUFICIENTE Com uma frequência de 35,75%	MUITO BOM Com uma frequência de 48,57%	+ 2 VALORES
Moda na disciplina de Estudo do Meio	MUITO BOM Com uma frequência de 51,21%	MUITO BOM Com uma frequência de 65%	+ 0 VALORES

Também é possível identificar, de forma mais consistente, a existência de mais alunas/os com melhores notas (Muito Bom). Assim, o objetivo proposto de aumentar a moda em 1 valor encontra-se amplamente cumprido, tendo sido possível subir 2 valores na disciplina de português e matemática. No caso do estudo do meio, ainda que não seja possível aumentar a moda, por já se encontrar na escala máxima (Muito Bom), é visível que, se comparados os resultados com os do ano letivo anterior, a nota “Muito Bom” tem uma frequência superior à do ano letivo 2021/2022, o que demonstra uma melhoria significativa com a consecutiva frequência no projeto.

## 5. Impacto do desenvolvimento do projeto no Agrupamento

O Projeto Ensinar é VOAR, ainda que com todos os desafios enfrentados ao longo da sua implementação, conseguiu provocar impacto em diversas dimensões do contexto educativo do Agrupamento, nomeadamente na dinâmica de ensino e aprendizagem.

Para a maioria das/os encarregadas/os de educação, as/os suas/seus educandas/os aprenderam mais e de forma diferente, não só devido à ausência de manuais, mas principalmente devido à implementação de outras estratégias pedagógicas, nomeadamente os jogos e as dinâmicas na matemática.

Também no que se refere à OET, a maioria considera que as crianças exploraram temáticas diferentes do currículo e que brincaram de forma livre. De facto, várias/os dinamizadoras/es de OET assumem que, por via do projeto, a sua forma de planificar as atividades está mais estruturada, com propostas mais dinâmicas e centradas nas crianças e nos seus interesses, tendo por isso se desvinculado do paradigma mais tradicional de ensino.

Alinhados com esta ideia, as/os docentes também admitem ter aprendido novas metodologias, principalmente ao nível da matemática e do trabalho por projeto. A um nível mais pessoal, várias/os são as/os docentes que reconhecem valor na oportunidade de terem

participado num projeto que permitiu a troca de experiências, de conhecimentos e perspetivas pedagógicas.

Nesta linha, reiteram a vontade de continuar a adotar várias das metodologias preconizadas pelo projeto, principalmente a manipulação de materiais didáticos na matemática (MAB, Ábaco, etc.), o trabalho a pares e em grupo, as estratégias de desenvolvimento de cálculo mental, a resolução diária de problemas e o trabalho autónomo. O Método das 28 palavras e as Assembleias de Turmas estão entre as estratégias menos mencionadas (3 e 4 docentes, respetivamente) e, em relação à Metodologia de Trabalho por Projeto, apenas 6 docentes revelam a intenção de continuar a implementar e 2 apenas para abordar alguns temas.

Também a Direção do Agrupamento reconhece mudanças em algumas das práticas pedagógicas, sendo agora visível nas salas de aulas, mais momentos de resolução de problemas, de jogos e uma maior valorização da diferença de pensamento, em grande medida através da implementação dos projetos do manual de apoio.

Ainda assim, algumas encarregadas e encarregados de educação referem como um dos pontos menos positivos do projeto, a resistência à mudança por parte de certas/os docentes. Também o Município reforça a necessidade de se continuar com o trabalho de reflexão interna, procurando desconstruir e esclarecer os possíveis descontentamentos.

Ao longo do projeto, foi sendo possível perceber alguma força de bloqueio, nomeadamente na comunicação com as famílias, o que influenciou a forma como algumas receberam e perceberam o projeto. Esta atitude foi contrastando com a posição da Direção do Agrupamento, que assumiu sempre o Ensinar é VOAR como base do projeto educativo, exigindo sua implementação em todas as salas. Assim, e apesar das/os docentes terem alterado as suas práticas pedagógicas e de se terem envolvido, esta exigência, ainda que se tenha revelado essencial para a implementação do projeto, pode ter motivado, em alguns momentos, alguma discórdia e descontentamento.

Por esse motivo, considera-se importante que a Direção do Agrupamento continue a motivar o corpo docente, encorajando-o e apoiando-o na mudança. Na verdade, ainda que com uma liderança intermédia nem sempre eficaz, a Direção procurou sempre acompanhar o projeto, reiterando sempre o apoio à sua implementação, articulando com a equipa do projeto e procurando soluções para os problemas que foram surgindo. Foi, por isso, uma Direção presente e com bastante firmeza na sua intenção de levar a mudança necessária às salas de aula de Idanha-a-Nova, mostrando sempre intenção de continuar o projeto, mesmo depois do termino oficial.

Para tal, será criado um grupo de 3 docentes, que apoiará as/os restantes colegas em sala, dando continuidade ao acompanhamento necessário para garantia da implementação da metodologia de trabalho por projeto. Segundo a Direção, é importante escolher cirurgicamente as/os docentes para apoiarem os pares, sendo importante que estejam motivadas/os, que implementem as metodologias e que mostrem que é possível fazer diferente. Assim, estes 3 docentes formarão uma equipa de mentorado que, com visitas às salas, prestará o apoio necessário, tanto às/aos colegas que já integraram o projeto, e que continuam no seu processo de inovação e melhoria, como também a possíveis colegas novas/os, que não dominam os pressupostos pedagógicos que o Agrupamento quer assumir.

Este apoio também pretende promover o trabalho colaborativo que, apesar dos esforços e das ferramentas adotadas pelo projeto, continua um pouco aquém do desejado. Conforme

## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

reconhece a Direção do Agrupamento, o trabalho em rede no 1.ºCEB é muito difícil, não só neste território, no sentido em que, no geral, as/os docentes mantêm a perspetiva de que a sala é responsabilidade exclusivamente sua, sentindo-se, não poucas vezes, ameaçadas/os pelo trabalho das/os colegas.

O próprio Município assume que, ainda que tenha trazido valor acrescentado, tanto às crianças como a várias/os docentes, o projeto podia ter tido um maior impacto no ambiente educativo e na dinâmica da escola, no sentido em que o trabalho colaborativo continua a ser sentido como insuficiente, mesmo entre docentes titulares, podendo ainda ser possível trabalhar mais e melhor ao nível da consistência da qualidade das práticas pedagógicas.

No que refere à continuidade do projeto, ainda que a totalidade das/os docentes admita manter na sua prática várias das metodologias adotadas no projeto, nem todas/os acreditam na continuidade do projeto na vertente curricular, ainda que a maioria das respostas tenda para confiar que as metodologias preconizadas pelo projeto se vão manter no Agrupamento.

Já as/os encarregadas/os de educação alertam para a importância da sua continuidade, para que as crianças consigam prosseguir com as suas aprendizagens de forma coerente e consistente, num caminho de inovação que se pretende também nos próximos ciclos de ensino. Caso contrário, e como alertam algumas encarregadas e encarregados de educação, o cenário futuro será o choque de recuar para um paradigma mais tradicional de ensino, depois de lhes ter sido dada autonomia e liberdade de pensamento.

Para a Direção do Agrupamento, esta continuidade não é discutível, estando o projeto assumido nos documentos internos do Agrupamento e a metodologia de trabalho de projeto uma prática obrigatória em todas as salas de aula do 1.ºCEB. Neste sentido, e procurando trabalhar na consistência, a Direção do Agrupamento assume a intenção de começar a trabalhar com o Pré-escolar neste sentido, procurando romper com o paradigma tradicional de educação, com vista à consistência da oferta do Agrupamento. Para a Direção, não faz sentido o trabalho desenvolvido do Pré-escolar ser completamente díspar das práticas pedagógicas implementadas no 1.º CEB, tendo por isso a preocupação de trabalhar nessa garantia de uma oferta de qualidade para cada vez mais níveis de ensino.

No que respeita à OET, as/os docentes apresentam maiores certezas sobre a sua continuidade, ao contrário das/os suas/seus dinamizadoras/es, que confessam não a ter como certa. Também o Município realça o impacto positivo que o trabalho desenvolvido no âmbito da OET acabou por trazer à dinâmica escolar, sendo fundamental definir em que moldes o projeto se irá desenvolver no futuro. Na perspetiva dos elementos do Município que acompanharam o projeto, a OET trouxe à discussão o conceito de articulação e alterou a dinâmica entre pares. Se antes, as atividades extracurriculares acabavam por, em diversas circunstâncias, ser uma extensão e complemento do currículo, neste momento, têm projetos próprios, com objetivos definidos e que pressupõe uma interdisciplinaridade e articulação entre as diferentes partes. O Município está, por isso, convicto de que o propósito foi cumprido, as temáticas do território foram amplamente trabalhadas e as crianças verdadeiramente envolvidas nas atividades.

Na mesma linha, a Direção do Agrupamento reconhece igualmente a pertinência da OET, ainda que defenda uma maior articulação com os temas do Estudo do Meio, sendo para isso uma verdadeira articulação entre as/os dinamizadoras/es e as/os docentes titulares.

Para a maioria das/os encarregadas/os de educação, o projeto teve impacto no Agrupamento, assumindo o seu desejo que este se mantivesse, tanto na vertente curricular como no que diz respeito à Oficina de Exploração do Território.

## Impacto do projeto no Território

O Projeto Ensinar é VOAR, através das suas ações, acabou por exercer uma influência positiva na forma como os processos de aprendizagem fora das salas de aula são encarados e nos pressupostos que o território pretende pautar a sua atuação na área da educação.

Prova disso, foi o pedido de apoio, por parte da Câmara Municipal, para seleção de um conjunto de Jogos de Tabuleiro Moderno, para reforço da bolsa de materiais já existente e também adquirida ao longo da implementação do projeto, para que possam ser usados nas pausas letivas e nas atividades da Componente de Apoio à Família (CAF). Esta situação evidencia uma consciencialização, por parte do território, da importância de providenciar materiais de qualidade e que o reforço da aquisição da aprendizagem e de competências se pode desenvolver de forma lúdica, mas com intencionalidade. Também a vontade de aquisição de mais *Kits* da *LEGO*, para além dos 10 adquiridos por via do projeto, sustenta esta intenção de munir o território de materiais pedagogicamente interessantes e promotores de aprendizagens significativas.

Também ao nível das famílias, ainda que assumindo alguma dificuldade em acompanhar a aprendizagem das/os educandas/os em casa, estas admitem estar satisfeitas/os pelo facto da/o sua/seu educanda/o ter participado no projeto Ensinar é VOAR, tanto no que se refere à vertente curricular, como em relação à OET.

O projeto permitiu uma maior abertura da escola à comunidade, a partir de ações como a festa de final de ano da Escola Básica do Ladoeiro que implicou a apresentação do projeto piloto de OET à comunidade, a Sessão de Celebração do Dia da Família na Zebreira com a inauguração do Muro decorado pela comunidade educativa e a exposição aberta à comunidade com os brinquedos recicláveis construídos num projeto de OET. Também proporcionou momentos de partilha de experiências e valorização do território, recebendo na escola um construtor de adufes, um grupo musical, o rancho folclórico e um agricultor.

Também nas ações direcionadas para a comunidade é possível reconhecer impacto, ainda que com a necessidade de traçar um plano de continuidade. Na EB1 da Zebreira, apesar de se ter conseguido aproximar a comunidade de etnia à escola, promovendo uma relação de confiança, o impacto no problema do absentismo e abandono escolar ficou aquém da expectativa. Neste sentido, o elemento da equipa do projeto responsável por estas ações piloto junto da comunidade, assume ser essencial desenvolver um trabalho de capacitação parental em paralelo com as ações de escola aberta e, numa fase posterior, explorar as assembleias participativas. É, por isso, imprescindível, segundo o elemento da equipa do projeto, dar corpo ao plano desenvolvido inicialmente, com uma equipa especializada na área da capacitação e educação não-formal, apoiando em simultâneo as/os técnicas/os da escola e apostando num elemento da comunidade com papel de mediação. Estabelecer um local físico com horário de atendimento físico, para receber a famílias e apoiá-las, aproximando-as da escola e encarando-a como um local seguro para a comunidade, seria, segundo a técnica, muito útil também.

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVAÇÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Admite também ser importante trabalhar junto do corpo docente e das/os assistentes operacionais, para identificação dos preconceitos associados à etnia (amplamente identificados ao longo do projeto) e trabalhar a aceitação da diferença, permitindo alimentar uma relação de proximidade entre a escola e a família, fundamental para o sucesso escolar das crianças.

No que se refere a Monsanto, e pesa embora todos os constrangimentos já mencionados, nomeadamente ao nível da comunicação e organização, os objetivos das ações com a comunidade foram cumpridos, tendo sido as temáticas abordadas consideradas por todas/os as/os participantes como pertinentes. Nas sessões de Escola Aberta de Monsanto do Pré-escolar, foram abordados temas como a autoestima, a família, a aceitação da diferença, a inclusão e não discriminação e gestão das emoções, nomeadamente o medo. Nas sessões direcionadas ao 1.º CEB foram abordadas temáticas sobre a igualdade de género, o *bullying* e os direitos humanos. Já em Zebreira foram abordados os temas da gestão orçamental e da cultura cigana, na sessão comemorativa.

Segundo as/os encarregadas/os de educação, para além da pertinente destes temas, as sessões desenvolvidas em Monsanto possibilitaram a partilha de opiniões e dúvidas e aproximaram a comunidade da escola. Também segundo a técnica, a escola tornou-se mais aberta, aproximando alunas/os, encarregadas/os de educação e docentes, inclusive entre o Pré-escolar e 1.ºCEB. Apenas as docentes titulares assumiram algumas reticências face ao impacto destas ações, tendo atribuído uma avaliação média de 6 (numa escala de 0 a 10), ao contrário da educadora, que atribuiu nota 9 e das/os encarregadas/os de educação, cuja média atribuída foi de 8. Segundo a técnica responsável pelas ações, foi perceptível, ao longo da implementação das sessões, algum desconforto por parte das docentes titulares, aparentando sentirem-se um pouco expostas, sentimento que pode ajudar a compreender a sua avaliação. A Direção do Agrupamento também valida esta perceção, assumindo que nem sempre o corpo docente parece retirar o maior partido de uma comunidade interessada e motivada, podendo o motivo estar relacionado com alguma insegurança por ter famílias dentro da sala de aula, que na perspetiva docente, não corresponde ao papel que deveriam ter.

Não obstante, fica clara a importância de se manterem estas ações, continuando a fomentar este espírito comunitário e procurando aproximar todos os elementos da comunidade educativa, em particular as/os assistentes operacionais, que têm um papel essencial no dia-a-dia das crianças na escola e que acabaram por não participar nas Assembleias Participativas. Nesta linha, e concordando com a visão da técnica do projeto, também as/os encarregadas/os de educação manifestaram o desejo de manter as Assembleia Participativa, permitindo a toda a comunidade escolar reunir-se uma vez por período para debater assuntos da escola e encontrar possíveis soluções em conjunto.

## D. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

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

### 1. Resultado e impacto do projeto

O principal propósito desta IIES foi contribuir para a diminuição do insucesso escolar no universo das/os alunas/os do 1.º CEB de Idanha-a-Nova, procurando provocar impacto no desenvolvimento das suas competências e aprendizagens, para que se tornem, no futuro, adultas/os capazes de enfrentar os desafios da sociedade, mas acima de tudo adultas/os realizadas/os e felizes.

Ao longo destes 3 anos de implementação do projeto, a motivação e as competências desenvolvidas pelas/os alunas/os foram reconhecidas pelas/os docentes e encarregadas/os de educação, e os resultados escolares são indiscutivelmente satisfatórios, se comparados com os 3 anos letivos anteriores, sem implementação do modelo pedagógico VOAR.

No que diz respeito ao indicador, este foi amplamente cumprido, tendo sido possível alcançar a meta contratualizada. Em resultado do envolvimento de todas as turmas do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas, na metodologia preconizada pelo Projeto Ensinar é VOAR, pelo menos 140 alunas/os, a cada disciplina e cumulativamente, para além de terem diminuído em 10% o desvio padrão, conseguiram também:

- Aumentar a média dos seus resultados, em 10%, comparativamente à média ponderada dos 3 anos anteriores;
- Diminuir as retenções a 0;
- Aumentar a moda dos seus resultados, em 1 valor, comparativamente com o ano anterior, e no caso de tal não ser possível (uma vez que a moda já se encontrava no valor mais elevado, não sendo possível melhorar), verificou-se um aumento da sua frequência.

No que diz respeito aos dados das retenções, tanto em 2020/2021 e 2021/2022, ao analisar os resultados de 70% das/os alunas/os com notas, não se registam retenções. Face a estes dados, é igualmente cumprido o indicador, não sendo possível analisar as retenções do ano letivo 2022/2023, uma vez que o projeto terminou em maio de 2023, não tendo sido ainda atribuídas as notas referentes ao 3.º período, e, por conseguinte, as notas finais do ano letivo.

Fica, por isso, claro, que por via de uma metodologia que promove aprendizagens ativas, centrando o processo de aprendizagem e construção do saber na criança, os resultados são mais satisfatórios, sendo evidente que alunas/os integradas/os em projeto, têm, em média, melhores classificações que as/os não integradas/os.

Para além do impacto nos resultados, o projeto permitiu munir o território com:

- Um corpo docente que, apesar das resistências habituais num processo de mudança, está neste momento mais desperto para a necessidade de inovar, mais consciente

da sua prática, mais aberto a novas experiências, e munido de novas ferramentas para adotar em sala de aula, que permitiram melhorar a sua prática. É, por isso, um corpo docente menos tradicional, que encara de forma diferente o processo de aprendizagem e o papel que a criança pode desempenhar, confiando mais nela, no seu saber e o seu respeitando mais a sua individualidade, a partir da implementação de metodologias diferenciadoras;

- Uma equipa de dinamizadoras/es que valoriza muito mais o território e que faz questão de trabalhar temáticas locais como a biodiversidade, as tradições, o património histórico, as profissões e brincadeiras do antigamente, entre outras. Estas equipas, atualmente, estão também totalmente familiarizadas com o conceito de trabalhar por projeto, desenhando e implementando projetos à medida das suas escolas, com atividades centradas nas crianças e no desenvolvimento de competências essenciais;
- Um conjunto de manuais elaborados para as/os docentes com todas as planificações para os 4 anos de escolaridade do 1ºCEB, separando as diversas áreas: Estudo do Meio, Português e Matemática. Fica também com um conjunto de manuais com materiais para as/os alunas/os no domínio da matemática, contemplando problemas verbais e exercícios. Estes manuais estão organizados de forma a facilitar a sua utilização pelas/os docentes na planificação das aulas e para a consolidação de conhecimentos por parte das/os alunos para a consolidação dos conhecimentos adquiridos;
- Dois manuais muito completos, um sobre a biodiversidade local e outro sobre o seu património cultural, passíveis de serem utilizados não só para contexto de educação formal, mas também para apoio a outras iniciativas informais e não formais, bem como para a promoção do território de Idanha-a-Nova. Fica também com um Manual de Atividades com todos os projetos desenvolvidos em sala de aula, desenhados não só pela equipa de projeto, como pela própria equipa de dinamizadoras/es, o que permite a continuidade do projeto, servindo de suporte a todas as equipas futuras responsáveis pelas atividades extracurriculares do território. O Município fica ainda com o Jogo ID – IdentifiDanha, que para além de apoiar a prática pedagógica em sala, pode ser usado como recurso para promoção do território, inclusive ao nível do turismo.
- Recursos pedagógicos de apoio à prática docente e à aprendizagem da matemática em todas as escolas, ainda que com variações no seu nível de apropriação e utilização. Graças aos ajustes que foram sendo possíveis, ficaram também equipadas com jogos de tabuleiro moderno, direcionados para uma vertente mais lúdica, como também para o trabalho de conteúdos curriculares e desenvolvimento de competências, com materiais de exploração do território e promoção de saídas ao exterior da escola, como também como *Kits* da *LEGO SPIKE*, uma ferramenta extremamente válida e de qualidade para trabalhar a programação e robótica, áreas transversais e que serão essenciais no futuro.
- Uma comunidade de Monsanto mais envolvida e unida, tendo conhecido novas atividades que permitiram trabalhar conceitos essenciais para a formação cívica das/os alunas/os. Ficou igualmente com diagnóstico participativo que possibilitou ter uma visão do Agrupamento, do contexto sociocultural das/os alunas/os, bem como, das infraestruturas disponíveis para encaminhamento e a realização de atividades futuras.

## 2. O futuro do projeto

O impacto do projeto nas práticas pedagógicas do Agrupamento foi indiscutível, estando a Direção empenhada a garantir a sua continuidade. Se por um lado a obrigatoriedade da implementação do projeto acabou por alimentar alguma discórdia e a postura resistente por parte de alguns elementos do corpo docente, por outro lado esta pressão acabou por impulsionar a mudança desejada, tendo sido visível na maioria das turmas envolvidas.

Todavia, assumindo que um processo de mudança desta natureza não se concretiza em 3 anos letivos, e que apesar das alterações significativas, ainda se vislumbram traços tradicionais nas práticas pedagógicas de várias/os das/os docentes, sendo por isso importante que o Agrupamento continue atento às suas necessidades, cumprindo o plano que definiu para apoiar as/os docentes neste caminho de mudança, mesmo sem a presença da equipa de apoio do projeto.

Para além do plano já pensado pelo Agrupamento, a partir da nomeação de um grupo de docentes que acompanharão as/os colegas neste caminho contínuo de mudança, apontam-se algumas estratégias e caminhos possíveis de adotar e a considerar pelo Agrupamento, com vista à continuidade e consolidação da mudança:

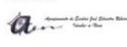
- Com vista ao combate às resistências à mudança ainda visíveis, sugere-se uma desconstrução prévia, através de um acordo/compromisso entre docentes e Agrupamento, para a continuidade e definição de pressupostos, em caso de concordância;
- O processo de capacitação não deve ser dado como finalizado, principalmente tendo em conta as/os novas/os docentes que todos os anos letivos integram o Agrupamento. Assim, poderá fazer sentido, ao Agrupamento, pensar num plano interno de capacitação, para as/os recém-chegadas/os, não só para uma explanação clara dos propósitos do projeto, mas também para uma reflexão detalhada sobre as diferentes partes e temas que o compõem;
- A falta de partilha entre docentes continua a ser uma questão que necessita de reflexão e atenção. É, por isso, necessário o Agrupamento continuar a promover um ambiente colaborativo, criando, por exemplo, grupos de trabalho, para reflexão e partilha, em torno de temas de interesse. É importante que este ambiente permita a partilha de conhecimento, ideias e experiências, para que as/os docentes construam o seu próprio projeto, a sua própria escola;
- À luz do trabalho desenvolvido ao nível das comunidades de Zebreira e Monsanto, o Agrupamento, com o apoio do Município, pode procurar introduzir modelos de participação e acompanhamento mais ativos e comprometidos, alargando as assembleias participativas e escola aberta a outras escolas;
- As famílias desempenham um papel importante no processo de aprendizagem das suas crianças, devendo, por isso, ser parte integrante da comunidade educativa. Assim, é importante que o Agrupamento procure mecanismos que garantam a comunicação, de forma clara, de toda a informação relativa à continuidade do projeto, para que todas as famílias tenham a mesma oportunidade de se envolverem. Neste sentido, sugere-se reforçar o compromisso das/os docentes na partilha de informação com as famílias, bem como abertura para ajustar os horários das atividades à sua disponibilidade, procurando assim aumentar a sua participação. Tal,

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVAÇÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

não só tranquilizará as famílias, como motivará as/os docentes envolvidas/os, por conseguirem percecionar o seu trabalho valorizado.

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

No caso do trabalho desenvolvido junto da comunidade da Zebreira, por continuar a ser uma comunidade vulnerável, com características muito próprias, e com uma resistência brutal à relação de confiança na escola, é necessário dar continuidade ao plano definido inicialmente, e que por constrangimentos inerentes à sua implementação, fruto de uma evidente dificuldade de articulação, não foi levado a cabo de forma cabal. Neste sentido, para além de ser necessário desenvolver um plano de capacitação parental que evolua para a dinamização de ações de Escola Aberta e Assembleias Participativas, é também necessário apoiar as/os docentes a implementar uma abordagem diferente ao currículo, desenhando projetos que partam dos interesses das crianças e trabalhando com turmas organizadas por nível de aprendizagem que podem ir sendo ajustadas. Seria também importante reunir condições para estabilizar a equipa de intervenção psicossocial e manter a sua abertura para acolher as sugestões dos pais a partir de cada comunidade.

Ao nível da Oficina de Exploração do Território, fica patente a necessidade de se refletir sobre o que deve ficar de futuro no território, sendo para isso necessário um alinhamento entre o Município e o Agrupamento. Ainda que esta discussão tenha sido feita de forma informal ao longo destes 3 anos de projeto, procurando desconstruir alguns hábitos e dinâmicas pouco favoráveis à implementação desta oferta, esta discussão deve ser promovida de forma interna e envolvendo vários elementos da comunidade, para que fique claro para todas/os e permitir a continuidade do projeto da OET, podendo inclusive, traduzir-se num acordo/compromisso assinado.

Resta, por fim, deixar uma nota de agradecimento à comunidade educativa de Idanha-a-Nova que abraçou o Ensinar é VOAR, provando que a mudança, tão necessária na escola pública, é possível! Por via da vontade de um coletivo motivado e que se questiona, com o propósito final de garantir uma educação de qualidade a todas as suas crianças, procurando contribuir, tanto quanto possível, para o seu sucesso e acima de tudo, para a sua felicidade. Implementou-se, assim, apesar de todos os obstáculos inerentes a um processo desta natureza, um verdadeiro projeto de inovação social, onde a comunidade enquanto coletivo procurou influenciar a mudança da política pública.

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ  
EDUCACIONAL, ACADÉMICA

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVAÇÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



PORTUGAL  
2020



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M., Costa, E., Pinho A. S. & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), pp. 196-214.

Amnistia Internacional Portugal. (2018). *Manual de Facilitação: Um guia para a utilização de metodologias participativas em educação para os direitos humanos*. Lisboa: Amnistia Internacional.

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

Barroso, J. (2005). Os gestores escolares, In Barroso, J. *Políticas Educativas e Gestão Escolar*. Universidade Aberta, Portugal, pp.145-172

Barroso, J. & Carvalho, L. M. (2009). La gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Portugal, in Sallán, J. G. (coord.), *La gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*, Serie Informes: Red AGE

Blanco, G. (2015). *Verbete Draft: o que é Teoria U*. Retirado de <https://www.projtodraft.com/verbete-draft-o-que-e-teoria-u/>

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>

Brown, S. & Vaughan, C. (2009). *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Nova Iorque: Penguin Group.

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.

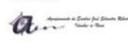
Caetano, A. (2007a). Complexidade e mediação socioeducativa nas assembleias de turma. *Revista Diálogo Educacional*, v.7, n.º 22, 67-80. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4162>

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](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_5)

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na (s) cultura (s) organizacional (ais) escolar (es)*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/11416>
- 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>
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. In *Pluralidade de olhares sobre escolas e famílias e suas intra e inter-relações*. Revista Interacções v. 2, n.º 2, pp. 155-182
- Comissão Europeia (2011). *Um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Costa, E. (2015). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola. In *Conselho Nacional de Educação, Estado da Educação 2014* (pp. 254-261). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- 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>
- Dinis, L. (2002). O Presidente do Conselho Diretivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional* ,2, pp. 114-135.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – Guião para as escolas*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Dornelles, D. (2019). *Facilitação de Aprendizagem: o que é e como utilizar*. Retirado de <https://pt.linkedin.com/pulse/facilita%C3%A7%C3%A3o-de-aprendizagem-o-que-%C3%A9-e-como-utilizar-diego-dornelles>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

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.

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVAÇÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



Freire, G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Revista Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286.  
[http://www.cienciasecognicao.com.br/pdf/v14\\_2/m318358.pdf](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.

INCLUD-ED. (2011). *Módulo de formação 8 - Participação educativa da comunidade*. Lisboa: DGE.

Instituto Legado. (2020). *Teoria da Mudança: o que é e como aplicar*. Retirado de <https://institutolegado.org/blog/teoria-da-mudanca-o-que-e-e-como-aplicar/>

Instituto Legado. (2021). *Teoria U: caminho para inovação e transformação social*. Retirado de <https://institutolegado.org/blog/teoria-u-inovacao-transformacao/>

Jacquinet, M. (2021). *O que é a “teoria da mudança”?*. Lisboa: Universidade Aberta.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.

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

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

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

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. NCSL.

Lima, M. & e Abbud, M. (2015). Comunicação Organizacional: Histórico, Conceitos e Dimensões. In *XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte*

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>

Mena, I. (2017). *Verbete Draft: o que é Teoria da Mudança*. Retirado de <https://www.projetodraft.com/verbete-draft-o-que-e-teoria-da-mudanca/>

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

McINTYRE,S. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 2 (25), pp. 295-305

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e se ativo*. Lisboa: Contraponto Editores.

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

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

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

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

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](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>

Remessa Online. (2020). *Teoria U: o que é e sua relação com mindsets de inovação*. Retirado de <https://www.remessaonline.com.br/blog/teoria-u/>

Resolução de Conselho de Ministros n.º 25/2013. *Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas 2013 – 2020*. ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

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

Santos, C. & Liquito, C. (s/d) *O Mundo das Palavras. Recursos do Professor. Português 1.º ano*. Porto: Porto Editora

Semente Negócios. (2019). *Teoria da Mudança: o que é e como aplicar*. Retirado de <https://blog.sementenegocios.com.br/teoria-da-mudanca/>

Silva, A. M., & Silva, S. M. da. (2018). Relação escola-comunidade em regiões de fronteira. *Educação, Sociedade & Culturas*, (52), 28–46.

Silva, E., Gomes, L. S. & Santana, V. (2016). *Escola e Comunidade: Uma relação necessária*. Aracaju-Sergipe: FSLF.

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>

Sociedade Brasileira de Pediatria. (2019). *Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: SBP.

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.

Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.

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.

U-School. (2021). *Theory U*. Retirado de <https://www.u-school.org/theory-uv>

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)

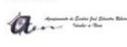
Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série (Autonomia e Flexibilidade Curricular)

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS, ARTES E LETRAS

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



## ANEXOS

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

Anexo B - Questionário às/os docentes titulares para balanço do projeto

Anexo C – Questionário às/os dinamizadoras/es de OET para balanço do projeto

Anexo D - Questionário às famílias para balanço do projeto

Anexo E – Guião de Entrevista ao elemento da equipa responsável pelas ações piloto da comunidade

## 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).

## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

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 (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 elementos impulsionadores de aprendizagem, ao contribuírem para o estabelecimento de uma interdependência positiva nos grupos (Silva, Teodoro & Queiroz, 2019).

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

## 1.2 Papel da/o docente

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

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

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

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

### 1.3 Importância da organização do espaço da sala de aula

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

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

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

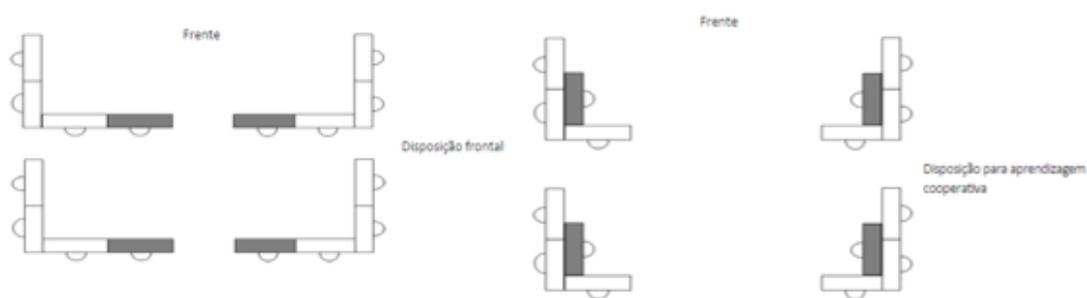
- *Carteiras dispostas em filas (sala de aula tradicional)* – Por toda a turma estar voltada para o quadro e não para o grupo, esta disposição centra as atenções no discurso da/o docente, favorecendo um modelo de ensino mais expositivo e dificultando a comunicação entre todos os elementos da turma.
-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

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

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

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

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



#### 1.4 Vantagens e constrangimentos

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

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

## 2. Alunas/os autorreguladas/os aprendem mais e melhor

Atualmente é expectável que as/os alunas/os aprendam não só os conteúdos curriculares formais, mas que essencialmente consigam pensar criticamente sobre a realidade que as/os rodeia, agindo de forma responsável e autónoma, competências passíveis de desenvolver através

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

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

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

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

## 2.1 Fases da autorregulação das aprendizagens

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

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

atenção prestada aos aspetos específicos do desenvolvimento do processo, e o segundo à intenção da/o aluna/o em manter a atenção e o esforço, utilizando os recursos disponíveis para atingir os objetivos delineados na primeira fase, apesar das possíveis distrações e/ou constrangimentos que possam surgir.

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

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

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

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

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

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

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

### 3. A importância da interdisciplinaridade

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

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

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

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

Segundo Trindade (2018, p.24), considera-se um projeto interdisciplinar aquele “onde as atividades deixam de ser pensadas em torno de conteúdos programáticos” para serem abordadas

a partir de problemas e questões relevantes de modo 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 conseqüente distribuição de tarefas, com vista à recolha e tratamento de informação pertinente para dar respostas às questões de partida (Rangel & Gonçalves, 2010). Esta recolha deve ter por base a utilização de vários recursos e abordagens, tirando partido da interdisciplinaridade e da mobilização e articulação dos saberes e competências dos diferentes domínios do conhecimento.

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

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

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

## 5. As assembleias escolares

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

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

delegadas/os de turma, e de se reunirem em assembleias de alunas/os ou assembleia geral de alunas/os (Artigo 8.º). Nesta linha, e segundo o Artigo 7.º do mesmo normativo, as/os alunas/os têm o direito a participar nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do Projeto Educativo e na elaboração do Regulamento Interno (alínea m); eleger os seus representantes para os órgãos e cargos e respetivas funções (alínea n); apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e serem ouvidas/os pelos outros atores educativos (alínea o); organizar e participar em iniciativas de promoção da formação e ocupação de tempos livres (alínea p); serem informadas/os sobre o Regulamento da Escola bem como sobre outros aspetos organizacionais e pedagógicos (alínea q); participar nas várias atividades da escola (alínea r); e participar no processo de avaliação (alínea s).

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

### 5.1 Discussão do conceito

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

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

### 5.2 Tipos de assembleias escolares

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

As assembleias de turma, por serem consideradas mecanismos de gestão da sala de aula, em que a própria turma desempenha um papel de mediação de conflitos e, em alguns casos, de gestão curricular, contribuem para a resolução e regulação de problemas interpessoais que as/os

alunos não conseguem, à partida, gerir de forma autónoma (Caetano, 2007a). Estas assembleias permitem a criação de dinâmicas de discussão, reflexão e partilha, em que o tempo não está refém do cumprimento de metas ou conteúdos, e em que as/os alunas/os adquirem, através da mediação, um conjunto de competências sociais e de comunicação essenciais ao exercício de uma cidadania consciente e ativa (Caetano, 2007b). Neste sentido, são abordadas questões específicas inerentes a cada sala de aula, participando por isso a/o docentes e todas/os as/os alunas/os. Devendo ocorrer uma vez por semana, as assembleias têm como objetivo, através do diálogo e da resolução de conflitos, regular a convivência e as relações interpessoais da turma (Araújo, 2015).

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

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

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

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

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

### 5.3 Fundamentos para a sua implementação

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

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

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

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

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

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

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

## 6. A importância da relação pedagógica

A relação pedagógica consiste no contacto que se estabelece entre docente e aluna/o, podendo esta assumir-se de variadas formas, tais como expectativas, elogios e atitudes. Neste sentido, 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 da/o 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 está dependente da forma como a/o docente constrói o ambiente de sala de aula, tornando-se a base deste processo, uma vez que todas as decisões tomadas pela/o docente têm, “no seu desenvolvimento prático, inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino” (Leite, 2012, p.362). Tal situação pode suceder-se mesmo antes do início da consecução das atividades ou da exploração dos conteúdos curriculares, porque “objetivos cuja relevância não é compreendida pelas/os alunos, podem colaborar para o movimento de afastamento na relação” (Leite, 2012, p.363). Neste sentido, e sumarizando poder-se-á dizer que “a qualidade da mediação pedagógica é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão” (Leite, 2012, p.365) na sala de aula e no processo de aprendizagem.

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

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

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. A importância do brincar

Temos assistido no decorrer dos anos, a um declínio acentuado do brincar espontâneo da criança ao ar livre, muito potenciado pelo crescente uso das novas tecnologias, pela alteração dos estilos de vida familiar e, em muitos locais, pela escassez de planeamento urbano. Estes fatores despoletaram “progressivamente uma substituição do brincar ao ar livre por atividades estruturadas em espaços fechados, diminuindo o tempo de aventura, risco e atividade lúdica e motora” (Neto, 2020, p.154), também a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) revela que hoje o tempo e o acesso são “duas grandes barreiras que impedem as crianças e os adolescentes de terem oportunidades para brincar e conviver ao ar livre” (2019, p.16).

No seguimento destas problemáticas há uma necessidade de reflexão para que se possam alterar tais condições, reconhecendo o brincar e o aprender como dois dos elementos centrais de uma aprendizagem flexível e desafiante, com a capacidade de avaliação do risco e de autorregulação, e acima de tudo com a transferência para as crianças da “oportunidade para se educarem a si próprios e terem um comportamento positivo” (Neto, 2020, p.157). A transparência da união entre o aprender, o brincar e o educar é por vezes turva, essencialmente quando não há um tempo de reflexão sobre as suas mais valias e ligações, porém o que sucede em muitas das brincadeiras é um constante tropeçar em novos comportamentos, pensamentos e movimentos, que desencadeiam aprendizagens e potenciam competências necessárias no futuro, tais como o “desenvolvimento cognitivo, a criatividade, a autoconfiança, a cooperação social, a capacidade de iniciativa, a resolução de problemas, a tomada de decisão, os valores éticos, a empatia, a humildade, a cooperação e o sentimento de pertença” (Neto, 2020, p.155).

Tal como Neto (2020) sugere, “brincar de forma livre com o espaço natural (...) constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade, (...) a possibilidade de observar e experimentar o poder (...) criar conexão numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento através da atenção indireta e também de uma empatia socioemocional entre pares que permanece para o resto da vida. [Desta forma] podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa.

(...) integrando também os conceitos de adaptação, mudança, diversidade e inter-relações.” (p.152).

No entanto, apesar das crianças terem sempre, ou quase sempre, vontade de brincar, cabe às/aos adultas/os e às instituições, a responsabilidade de proporcionar às crianças espaços, tempo e condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades que envolvem assumir riscos e ultrapassar problemas, permitindo “a conquista de conhecimentos fundamentais através do brincar livre e supervisionado, ao favorecer oportunidades de observação, descoberta e experimentação mediante um corpo ativo” (Neto, 2020, p.160). Contexto necessário para uma reinvenção pedagógica mais amigável das necessidades das crianças, tendo em vista o mundo novo e incerto que se aproxima.

Tanto Brown & Vaughan (2009) como a SBP (2019) defendem que “a quantidade de brincar está correlacionada com o desenvolvimento do córtex frontal do cérebro, que é a importante região cerebral responsável por muito daquilo a que chamamos cognição: discriminar informação relevante de informação irrelevante, monitorizar e organizar os nossos próprios pensamentos e sentimentos, e planejar o futuro”. Ao brincar, estamos de facto a ajudar a esculpir o cérebro, pois na maior parte do tempo somos capazes de experimentar coisas novas sem ameaçar o nosso bem-estar físico ou emocional. Estamos a salvo precisamente porque estamos apenas a brincar. Ao brincar podemos imaginar e experimentar situações que nunca encontramos antes e aprender com elas. Podemos criar possibilidades que nunca existiram, mas que podem existir no futuro. Fazemos novas ligações cognitivas que encontram o seu caminho na nossa vida quotidiana. Podemos aprender lições e competências sem estarmos diretamente em risco. São criadas ligações entre neurónios e entre centros cerebrais díspares traduzidas em conexões sinápticas essenciais para a maturação adequada do cérebro e para o desenvolvimento neuro-psicomotor satisfatório.” (tradução livre)

Brincar parece ser uma força motriz que ajuda a esculpir a forma como o cérebro continua a crescer e a desenvolver-se, daí a sua importância e o seu encargo como uma janela em que todas as oportunidades estão em aberto.

## 8. 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, conseqüentemente, a emissão de juízos sobre o valor da atividade educativa, tão fundamentados quanto possível. Só através desta triangulação será possível garantir a recolha de evidências que suportem as decisões tomadas, nomeadamente no que diz respeito à adoção e ao reajustamento de medidas e estratégias pedagógicas, bem como de medidas de suporte à aprendizagem e à participação. Tal como afirma Fernandes (2008), a avaliação formativa deve permitir não só conhecer os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento das/os alunas/os, como também fornecer “indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir” (p.68).

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

## 9. A Comunidade

### 9.1 Importância da relação escola família

A colaboração entre a família e a escola é um fator fundamental para o sucesso académico e o bem-estar geral das/os alunas/os. Segundo a senda de Epstein (2011), a relação entre a família e a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional e social das crianças, tendo mesmo Jeynes (2007) constatado que a colaboração entre família e escola é um dos melhores preditores do desempenho académico das/os alunas/os, superando até fatores socioeconómicos e de herança cultural.

Segundo Silva, Gomes & Santana (2016) é impossível colocar à parte escola, família e comunidade. A/O aluna/o não pode ser separada/o das relações familiares e comunitárias, pois estas influenciam-se e toldam diretamente a sua experiência escolar.

Deste modo, e embora a escola seja um ambiente central para a aprendizagem formal, é essencial reconhecer que a/o aluna/o também aprende noutros contextos. A família, por exemplo, é o primeiro ambiente educativo em que a criança se desenvolve. Através de interações

familiares são transmitidos valores, são desenvolvidas habilidades e é fornecido apoio emocional. Da mesma forma, a comunidade em que a criança se insere também exerce influência sobre a sua educação. A interação com diferentes grupos sociais, acesso a recursos locais e oportunidades de aprendizagem fora do ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento da criança (Silva, Gomes & Santana, 2016).

Em resumo, ressaltar-se-á a importância de uma abordagem holística na educação, reconhecendo que escola, família e comunidade são corresponsáveis pela formação da criança. Sendo essencial compreender e valorizar que uma efetiva colaboração entre esses agentes contribui para um processo educacional mais abrangente e significativo (Silva, Gomes & Santana, 2016).

Uma forte conexão entre a família e a escola proporciona um ambiente de apoio consistente para a criança. Quando as/os mães/pais estão ativamente envolvidas/os na educação das/os suas/seus filhas/os, demonstrando interesse e participando ativamente nas atividades escolares, as crianças sentem-se valorizadas e apoiadas. Desse apoio mútuo dá-se então a criação uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e acadêmicas. Epstein (2011) e Fan & Chen (2001) destacam que essa conexão fortalece a autoestima e a confiança das/os alunas/os, fornecendo uma base sólida para o seu crescimento e desenvolvimento e, demonstrando desta forma que a participação ativa das/os mães/pais na educação das/os suas/seus filhas/os está associada a um maior desempenho, uma maior motivação e menor probabilidade de abandono escolar.

Além disso, a colaboração entre família e escola permite uma comunicação mais efetiva e uma compreensão mútua das necessidades e expectativas da criança. As/Os mães/pais podem fornecer informações importantes sobre o desenvolvimento individual das/os suas/seus filhas/os, auxiliando assim as/os educadoras/es e docentes na adaptação de métodos de ensino e abordagens pedagógicas. Da mesma forma, as/os docentes podem compartilhar informações sobre o progresso e o comportamento da criança, permitindo que a família participe ativamente do processo educacional e esteja constantemente ciente e alerta sobre o estado em que a(s) sua(s) crianças se encontram.

A relação entre família e escola também desempenha um papel vital no estabelecimento de valores e na transmissão de conhecimentos. Quando as/os mães/pais estão envolvidas/os na educação das/os suas/seus filhas/os, estas/es têm a oportunidade de transmitir valores éticos, promover a importância da educação e fornecer orientações para o desenvolvimento de competências de autogestão, de metodologias de estudo e de autorregulação. Sendo reforçada por Sui-Chu & Willms (1996) a ideia de que a participação das/os mães/pais na vida escolar das/os filhas/os está associada ao desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e à capacidade de lidar com desafios emocionais.

Alicerçam-se a estes fatores, e mais numa lógica de mobilização de recursos, que não são apenas as/os alunas/os quem beneficia de uma forte relação entre a escola, a família e a comunidade, pois a escola, ao construir-se na comunidade, reconhece a importância do meio envolvente e valoriza os recursos presentes neste. Entendendo que esta colaboração entre vários agentes tem um entorno fundamental para seu desenvolvimento e sucesso da própria escola.

Pois, neste sentido, a escola fortalece a sua capacidade de enfrentar desafios futuros, pois como a transição das/os jovens, com uma forte ligação ao contexto, para a universidade ou para outras ofertas de formação diversas, dá-se uma potencialização da sua capacidade

intelectual e da sua expertise, desempenhando assim um papel vital na revitalização do local e no atender das suas necessidades específicas e tornando-se, ainda mais, um agente de transformação, utilizando os recursos disponíveis para responder de forma efetiva às demandas e aos desafios futuros.

Estabelecendo e compreendendo que a aprendizagem das/os alunas/os depende não apenas das interações ocorridas em sala de aula, mas também do conjunto de interações vivenciadas em outros contextos, a participação de diversos agentes no processo de aprendizagem fortalece as redes de colaboração entre famílias, professoras/es e membros da comunidade, diversifica e enriquece a experiência educacional das/os alunas/os, proporciona diferentes perspectivas, experiências e recursos para o seu desenvolvimento e estabelece uma base sólida para a colaboração e a partilha de responsabilidades na busca por uma educação de qualidade.

Em resumo, a relação entre a família e a escola é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. Essa parceria fortalece a educação, promove o bem-estar emocional e social das crianças, e contribui para a formação de cidadãos/ãos responsáveis, ativos/os e socialmente integradas/os. A colaboração entre família e escola deve ser encorajada e valorizada, pois é um investimento valioso no futuro das crianças e da sociedade como um todo. A fim deste efeito é necessário que a família e a escola estabeleçam uma relação de parceria, reconhecendo a sua mútua importância e a relevância do trabalho conjunto na promoção do desenvolvimento pleno das crianças. Numa premissa em que ao unirem esforços e recursos, podem criar uma força educacional poderosa, que estimula o crescimento individual e coletivo das/os alunas/os, e as/os prepara para os desafios futuros.

## 9.2 Tipologia de participação: nem toda a participação, efetivamente, o é!

Não obstante, a todo o enquadramento realizado até ao momento, assente na premissa de que não se podem alcançar aprendizagens de elevado nível se as famílias e a comunidade não forem incluídas no processo de ensino e aprendizagem, é importante referir que o impacto efetivo que a participação da comunidade educativa tem, depende do modo e da forma como esta se concretiza. O projeto INCLUD-ED (2011) identificou 5 tipos de participações educativas da comunidade: informativa, consultiva, de tomada de decisões, de avaliação e educativa.

A exposição desta tipologia concretizar-se-á, de seguida, de modo sucinto, apenas com o intuito de aguçar a perceção sobre o facto de que nem toda a participação é efetivamente participação no sentido de desempenhar um papel importante no processo de aprendizagem da criança.

Figura 2 - retirado de INCLUD-ED (2011), P. 3

PARTICIPAÇÃO INFORMATIVA	As famílias recebem informação sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões que foram tomadas.	Poucas oportunidades para conseguir o sucesso escolar e a participação das famílias
	As famílias não participam na tomada de decisões na escola.	
	As reuniões de pais consistem em informar as famílias sobre as referidas decisões.	
PARTICIPAÇÃO CONSULTIVA	Os pais têm um poder de decisão muito limitado.	
	A participação baseia-se na consulta das famílias.	
	A participação é veiculada através dos órgãos de gestão da escola.	
PARTICIPAÇÃO DECISIVA	Os membros da comunidade e das famílias participam nos processos de tomada de decisões, tendo uma participação representativa nos órgãos de tomada de decisão.	Maiores oportunidades para conseguir o sucesso escolar e a participação das famílias
	As famílias e outros membros da comunidade supervisionam a contabilidade escolar relativamente aos seus resultados educativos.	
PARTICIPAÇÃO DE AVALIAÇÃO	As famílias e outros membros da comunidade participam no processo de aprendizagem dos alunos, ajudando a avaliar o seu progresso educativo.	
	As famílias e outros membros da comunidade participam na avaliação geral da escola.	
PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA	As famílias e outros membros da comunidade participam nas atividades de aprendizagem dos alunos, quer no horário escolar, quer no extraescolar.	
	As famílias e outros membros da comunidade participam nos programas educativos, que dão resposta às suas necessidades.	

Fonte: INCLUD-ED, 2009, p. 54

No que concerne às participações informativa e consultiva, estas, tal como as terminologias indicam, referem-se a instâncias de participação que se restringem ao expressar de opinião, sem que as suas contribuições sejam decisivas ou vinculativas para as decisões tomadas. Sendo também modelos de participação que não são acessíveis a todas/os as/os mães/pais, sendo predominantemente ocupados por aqueles com maior nível de escolaridade.

Neste sentido, ambos os modelos, revelados maioritariamente em reuniões onde as/os encarregadas/os de educação recebem informações e decisões tomadas pela equipa docente em relação à educação das/os suas/seus filhas/os são consideradas como tendo pouca probabilidade de influenciar o sucesso escolar das/os alunas/os, por não irem além da mera informação e consulta (INCLUD-ED, 2011).

Abrindo um pouco mais a “porta” da participação às famílias, e explorando formas mais abrangentes e envolventes de participação nas escolas, que incluam a comunidade como um todo e deem voz a todas/os as/os envolvidas/os, surgem as participações decisiva, avaliativa e educativa.

## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

A participação decisiva é uma forma avançada de participação nas escolas, que envolve as famílias e a comunidade nos processos de tomada de decisão sobre questões relevantes relacionadas à escola. Essas questões podem abranger atividades projetos, prioridades da escola, normas, entre outros aspetos significativos como oportunidades ou necessidades.

Nesse tipo de participação, são criados espaços onde as famílias e membros da comunidade se sintam livres para expressar as suas opiniões, debater ideias e chegar a consensos. O diálogo igualitário desempenha um papel fundamental na tomada de decisões, onde os argumentos de todas as pessoas são valorizados. Um claro exemplo deste tipo de participação são as assembleias de famílias, momentos democráticos que convidam a participação de todos os membros da comunidade para decidir questões relevantes relacionadas ao funcionamento da escola (INCLUD-ED, 2011).

A participação de avaliação é uma forma de envolvimento em que as famílias e outros membros da comunidade têm a oportunidade de contribuir com diferentes pontos de vista sobre a avaliação dos resultados e o desempenho da escola como um todo. Através deste envolvimento, é possível obter perspectivas diversas e enriquecedoras, levando em consideração a experiência e conhecimento que cada pessoa traz consigo. Contribuindo assim para uma avaliação mais abrangente que tem em conta não apenas os resultados escolas das/os alunas/os, mas também outros aspetos importantes, como o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Deste modo, nesta tipologia de participação as contribuições das/os mães/pais e da comunidade ajudam a identificar pontos fortes e áreas de melhoria, possibilitando ajustes e aprimoramentos contínuos nos processos educativos e na organização escolar em que, simultaneamente, se promove uma compreensão compartilhada dos objetivos educacionais e estabelecendo um senso de responsabilidade coletiva pelo sucesso das/os alunas/os (INCLUD-ED, 2011).

Por último, a participação educativa é uma forma abrangente de envolvimento das famílias e outros membros da comunidade no processo de aprendizagem dos alunos, tanto dentro como fora do horário letivo. Nessa forma de participação, a família e a comunidade têm um papel ativo na educação, contribuindo diretamente para a experiência educativa dos alunos. Por exemplo, e isto dentro do horário escolar, poder-se-á dar este tipo de participação através da participação das/os mães/pais nas atividades dentro da sala de aula, com palestras, apresentações ou demonstrações e partilhando conhecimentos e experiências profissionais com as/os alunas/os. Ou fora do horário escolar com o envolvimento das/os encarregadas/os de educação e de membros da comunidade em atividades extracurriculares, como eventos desportivos, excursões, workshops ou projetos comunitários.

Este tipo de participação ao envolver diretamente a família e a comunidade no processo educativo, potencia e reforça o vínculo entre a escola e o lar, promovendo uma parceria efetiva na formação das/os alunas/os. Reconhecendo que a educação não se limita apenas ao ambiente escolar, mas é um esforço colaborativo que envolve diferentes atores da comunidade. Contribuindo assim também para o desenvolvimento integral das/os alunas/os, com alicerces num enriquecimento das suas aprendizagens por meio da diversidade de perspectivas e conhecimentos compartilhados pela família e pela comunidade (INCLUD-ED, 2011).

Como foi possível verificar, é consensual dizer que nem toda a participação efetivamente o é! Existem formas de participação nas quais as famílias desempenham um papel mais ativo e

que, por isso, podem ter um efeito potencialmente mais importantes na aprendizagem e nos resultados das/os alunas/os.

Nomeadamente, por criarem um ambiente diversificado de interações, discursos e referências para as/os alunas/os; por facilitarem a coordenação dos discursos e esforços entre as famílias e a escola, fortalecendo a sinergia entre os diferentes atores envolvidos na educação das/os alunas/os; por fortalecerem um senso de solidariedade, cumplicidade e amizade que beneficia não apenas as/os alunas/os, mas também suas famílias e a comunidade como um todo, ajudando a prevenir e resolver conflitos de forma mais eficaz; por colocarem à tona casos de risco mais submergidos, possibilitando detetar, prevenir e lidar com casos de problemas de convivência, dando uma resposta mais efetiva a essas questões. O que resulta em um ambiente mais seguro e inclusivo para todas/os; e por permitir criar uma fonte de motivação e senso de propósito todas/os, o que é especialmente benéfico para minorias, grupos vulneráveis e estudantes em geral, resultando numa maior inclusão social das/os alunas/os e numa abrangente coesão social geral (INCLUD-ED, 2011).

### 9.3 Estratégias para envolver

Compreendida importância e a mais-valia para as crianças da existência de uma efetiva relação entre a escola e a família, há que refletir sobre o estabelecer dessa relação, nomeadamente em termos da concretização prática da comunicação entre ambas as partes. Para fortalecer e potencializar a relação entre a família e a escola, existem diversas estratégias eficazes que podem ser implementadas. Essas estratégias visam promover uma parceria ativa e colaborativa, envolvendo mães, pais, docentes, educadoras/es e a comunidade escolar como um todo.

É importante estabelecer mecanismos e dar a conhecer os mesmos às/aos mães/pais a fim de concretizar uma comunicação aberta e regular: Estabelecer canais de comunicação claros, exequíveis e eficazes entre a família e a escola é essencial. Tal pode incluir reuniões regulares, estipulação de horários fixos, e-mails ou grupos de mensagens em aplicações de telemóvel. A comunicação aberta permite que as/os mães/pais estejam sempre informados sobre o progresso escolar e o comportamento de suas/seus filhas/os, além de permitir que eles compartilhem informações relevantes com as/os educadoras/es e docentes sobre acontecimentos singulares que possam revelar alguma alteração de comportamento nas crianças

Uma ótima oportunidade de estabelecimento e estreitamento de relações assenta no envolvimento da comunidade nas atividades escolares. Incentivar e facilitar a participação das/os mães/pais nas atividades escolares é uma estratégia eficaz, podendo incluir eventos familiares, palestras, workshops ou reuniões de pais. Estas oportunidades permitem que as/os mães/pais estejam presentes na vida escolar das/os suas/seus filhas/os, conheçam as/os educadoras/es e as/os docentes e interajam com outras/os mães/pais, fortalecendo assim a relação entre a família e a escola.

Colaboração na definição de metas educativas, envolver os pais na definição de metas educacionais é também uma boa estratégia, pois tal como Jeynes (2007) destaca, a inclusão dos pais na definição de metas, por meio de reuniões individuais ou coletivas, pode contribuir para o sucesso escolar das crianças. A escola pode procurar conhecer a opinião das/os mães/pais em reuniões individuais ou coletivas, discutindo as necessidades específicas da/o aluna/o ou da

turma, estabelecendo metas realistas e elaborando planos de ação conjuntos. Possibilitando assim que as/os mães/pais se sintam mais comprometidos no processo educacional e contribuam para o sucesso académico das/os suas/seus filhas/os.

A partilha, num todo, é igualmente importante, partilhar informações e promover e providenciar alguns entre a família e a escola é uma estratégia valiosa. As/os docentes podem compartilhar materiais educacionais, sugestões de atividades em casa e recursos adicionais para apoiar a aprendizagem das crianças. Da mesma forma, as/os mães/pais podem também elas/es compartilhar informações sobre os interesses, talentos e necessidades das suas crianças, ajudando as/os docentes a estabelecer alguma atenção mais específica ou a adaptar a sua abordagem pedagógica. Tal como Sui-Chu e Willms (1996) apontam, a partilha beneficia tanto as/os docentes, ao receberem informações sobre o contexto familiar das/os alunas/os, quanto as/os mães/pais, ao receberem orientações e materiais para apoiar e acompanhar melhor a aprendizagem das/os suas/seus filhas/os.

Por último, e já numa lógica mais de necessidade do que de estratégia, reconhecer e valorizar a diversidade cultural e familiar é essencial para uma parceria saudável entre a família e a escola. Isso pode ser alcançado por meio da celebração de eventos culturais, incorporação de materiais educacionais diversos e promoção de uma abordagem inclusiva em todas as interações. Sublinhando a obra de Epstein (2011) quando enfatiza que quando todas as famílias são valorizadas e as suas culturas são reconhecidas, cria-se um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e enriquecedor para todas/os as/os alunas/os e estreita-se uma relação de valorização da diversidade, o que fortalece a confiança e a colaboração entre todas/os as/os envolvidas/os.

Com o implementar destas estratégias, a relação entre a família e a escola pode ser fortalecida, permitindo uma colaboração eficaz que beneficia o desenvolvimento escolar, social e emocional das crianças. Realçando que é sempre necessário adaptar essas estratégias de acordo com as necessidades e realidades específicas de cada escola e comunidade.

#### 9.4 A comunidade cigana e a escola

A comunidade cigana tem sido, ao longo dos tempos, afastada da escola, sendo ainda inequívoco o contraste entre o sucesso escolar de um número crescente de jovens com o insucesso e a desistência precoce de muitas/os outras/os (DGE, 2019).

A relação entre as instituições escolares e as comunidades ciganas permanece pautada por desconfiças e distanciamentos recíprocos, apesar das mudanças em curso nas medidas de políticas educativa e da criação e implementação de programas que visam promover novas oportunidades para a inclusão e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens da comunidade cigana (DGE, 2019).

Apesar do aumento do número de crianças ciganas a frequentar a educação pré-escolar, do aumento da taxa de escolarização (essencialmente no ensino básico), do acesso de algumas dezenas de jovens ao ensino superior, bem como o crescente acesso de adultos a programas de aprendizagem ao longo da vida, prevalece ainda a necessidade de consolidar, sistematizar e generalizar práticas e estratégias que estimulem novos pensamentos na comunidade educativa, com vista à valorização da diversidade (DGE, 2019).

Em Portugal, dentro das diferentes minorias étnicas, a comunidade cigana continua a ser das que apresenta um menor índice de aproveitamento escolar e um maior nível de absentismo, com uma brutal diminuição da frequência escolar na transição entre ciclos, com especial incidência no final do 1º CEB (Casa-Nova, 2006).

Cada comunidade educativa é única e a escola deve delinear estratégias que melhor de adequam ao seu contexto, não existindo por isso soluções universais e infalíveis. Assim, conhecer, de modo tão profundo quanto possível, a cultura cigana, no que diz respeito aos seus processos de socialização, às relações e educação familiares, às suas perspetivas de vida, à sua relação com o mercado de trabalho e ao modo como as/os jovens de inserem na vida ativa, deve ser o ponto de partida não só para a compreensão, prevenção e combate ao insucesso escolar e à desistência precoce das/os jovens ciganas/os mas também para a construção de uma relação de confiança entre a escola e as famílias, fundamental para percursos escolares prolongados e de sucesso.

#### 9.4.1 Causas para o insucesso e abandono escolares

As diferenças estruturais entre a cultura cigana e a cultura escolar são indubitáveis, sendo a primeira uma cultura ágrafa, de transmissão oral, que valoriza o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de atividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo, e a segunda uma cultura maioritária na sociedade, letrada e de transmissão escrita, em que o conhecimento abstrato é valorizado (Casa-Nova, 2006).

Neste sentido, existe um confronto de culturas nos processos de socialização da criança cigana, aquando do início da sua escolarização, no sentido em que os papeis e tarefas que deve desempenhar na escola, contrastam e incompatibilizam-se, em grande medida, com os papeis que desempenha no seu grupo de pertença.

As crianças ciganas são educadas de modo bastante flexível, com base no pressuposto que se devem desenvolver ao seu ritmo, sem imposição de horários e de regras, desobrigando-as, por isso, a uma disciplina concordante com as regras valorizadas pela instituição escolar (Casa-Nova, 2006). Os casamentos em idades precoces, comuns e valorizados nestas comunidades, revelam-se também outro fator que contribui para o abandono escolar, principalmente no caso das raparigas (Casa-Nova, 2006).

Para muito membros da comunidade ciganas, a escola continua a ter um impacto pouco significativo para que, de forma durável e permanente, faça parte do seus projetos e quotidianos de vida (Casa-Nova, 2006). Muitas destas famílias não reconhecem valor acrescentado à frequência da escola para o seu sistema de valores e, em consequência, as crianças ciganas desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível à escola, onde a importância desta surge ainda à margem das outras atividades do dia-a-dia.

Contudo, várias famílias valorizam a frequência da escola, reconhecendo a importância da sua conclusão na integração na sociedade e em particular no mercado de trabalho. Nestes casos, Casa-Nova (2006) identifica dois possíveis e distintos comportamentos por parte das famílias, conseguindo algumas desenvolver estratégias que permitam às suas filhas e filhos terminarem os estudos, enquanto outras, com receio de reações discriminatórias por parte do próprio grupo de pertença, não apoiam a sua permanência na escola.

Por todos estes motivos, as crianças ciganas são consideradas, escolarmente, casos difíceis por evidenciarem dificuldades na adaptação à escola, todavia a escola raramente aparece referenciada como uma das razões para essa inadaptação (Casa-Nova, 2006). Esta inadaptação provoca mal-estar nas crianças dentro da escola, o que as motiva a construir uma multiplicidade de pretextos e estratégias para abandonarem a sala de aula ou para faltarem à escola. Consequentemente, são criadas várias representações sociais sobre as crianças ciganas (serem preguiçosas ou mentirosas), que têm impacto negativo sobre as mesmas (Casa-Nova, 2006), gerando assim um círculo reiterado de confronto e desconforto.

#### 9.4.2 Estratégia Nacional para a integração das comunidades ciganas

Ao reconhecer as dificuldades de inserção social das comunidades ciganas, nomeadamente os obstáculos que as/os jovens enfrentam no processo de entrada na vida ativa e no mercado de trabalho, associados à débil escolarização e à elevada taxa de insucesso e de abandono escolar precoce desta população, Portugal concebeu a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020 (ENICC), coordenada pelo Alto Comissariado para as Migrações, publicada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril e revista, alargada e aprofundada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro.

A ENICC pretende promover um apoio mais sistemático e abrangente às comunidades ciganas, através da adequação de mecanismos já existentes ou desenvolvimento de novos que, em função das características e especificidades culturais desta população, promovam a sua inclusão social e assegurem uma efetiva educação de qualidade, valorizando o seu património cultural e a sua participação, enquanto cidadãos portugueses.

Assim, e no que diz respeito à educação, a ENICC tem como objetivo atingir uma educação para todos, que respeite os valores e tradições das comunidades ciganas e que permita, em simultâneo, o desenvolvimento das competências necessárias à sua participação na sociedade e no mercado de trabalho, refletindo uma melhoria efetiva dos seus níveis de vida.

É então identificada como meta garantir condições efetivas de acesso à educação, sucesso educativo e aprendizagem ao longo da vida de pessoas ciganas, através da promoção e reforço da capacidade das escolas para a integração e o sucesso educativo das crianças e jovens no ensino básico, secundário e ensino superior, do reforço das competências básicas de adultas/os ciganas/os iletradas/os e da capacitação das/os profissionais da segurança social e de proteção de crianças e jovens (DGE, 2019).

Para tal, a ENICC define como prioridades:

- Garantir o acesso à Educação Pré-Escolar, por esta se constituir como o momento privilegiado para o estabelecimento e estreitamento de laços de confiança entre as famílias ciganas e a escola;
- Aumentar os índices de escolarização e garantir que todas as crianças ciganas completam a escolaridade obrigatória, mobilizando a escola para o sucesso das/os alunas/os ciganas/os e para a valorização da sua diversidade cultural;
- Prevenir o abandono escolar precoce, promovendo a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário e incentivando o ingresso ao ensino superior;

- Promover o combate à iliteracia e garantir o acesso à aprendizagem ao longo da vida, sensibilizando e motivando as comunidades ciganas para o reconhecimento e valorização das aprendizagens obtidas por vias formais e informais;
- Promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores e interlocutores privilegiados;

### 9.4.3 O papel da escola

Promover o sucesso escolar das crianças e jovens ciganas/os passa por, em grande medida, garantir que a sua comunidade confie e valorize a escola. Neste sentido, a escola assume um importante papel, não só na escolarização das crianças ciganas, mas também junto das suas famílias e comunidade, devendo por isso promover a imagem de um espaço favorável ao diálogo, ao respeito e à valorização da diversidade.

Assim, promover uma cultura escolar inclusiva e intercultural, tendo como referência as características da comunidade educativa e dos territórios onde esta se insere, revela-se fundamental para que as comunidades ciganas estabeleçam uma relação de confiança e um sentimento de pertença em relação à escola, o que, presumivelmente, terá um impacto positivo na integração das famílias e, conseqüentemente, no sucesso educativo das crianças.

Estratégias como a divulgação de casos de sucesso, em contradição ao pressuposto paradigma do insucesso escolar, a composição de turmas heterogêneas, a presença de mediadores na escola, o recurso à música ou à dança, por exemplo, nas práticas pedagógicas ou a representações gráficas de crianças e jovens ciganas/os nos diferentes ambientes escolares e a criação de mecanismos de participação escolar que promovam o envolvimento das/os estudantes ciganos nos processos de auscultação e tomada de decisões podem também potenciar a validação da importância do papel da escola por parte das/os alunas/os, das suas famílias e da comunidade à qual pertencem e, conseqüentemente, a sua inclusão (DGE, 2019).

Por se encontrarem numa posição de proximidade privilegiada para a identificação de situações de discriminação e violência, frequentemente agravadas, no caso das crianças ciganas, fruto de preconceitos e estereótipos, o pessoal não docente exerce uma função essencial na promoção e garantir de um ambiente escolar seguro e inclusivo (DGE, 2019). Neste sentido, deve ser uma das prioridades da escola garantir que os funcionários têm acesso a formação holística e de qualidade que os prepare e apoie nessa tarefa, sempre que as suas necessidades assim o exijam.

Desenvolver uma cultura de participação e compromisso entre a escola e a comunidade cigana, construindo um espaço integrador e de partilha, é, por isso, fundamental. Para tal, através de um discurso acessível, na linguagem verbal e quer na não-verbal, devem ser garantidos canais de comunicação amplamente conhecidos e compreendidos por todos os envolvidos, e que proporcione às famílias orientação e acompanhamento, priorizando os princípios de igualdade de oportunidades e do respeito pela diferença (DGE, 2019).

Na mesma linha, e segundo a ENICC, as famílias devem ser envolvidas nos processos de tomada de decisões sobre os percursos escolares das suas crianças e jovens, devendo, por isso, a escola estar sensibilizada para a importância da flexibilização dos percursos educativos e

formativos de acordo com o perfil das/os diferentes alunas/os e apostar num acompanhamento de proximidade e à medida das necessidades de cada uma/um.

Neste sentido, em alguns casos, turmas de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação ou Programas Integrados de Educação e Formação poderão significar um efetivo meio de inclusão e sucesso educativos para alunas/os em risco de abandono, com um percurso continuado de insucesso ou com uma idade já desfasada face a colegas no mesmo ano de escolaridade (DGE, 2019). Nestes casos, é fundamental que sejam criadas ofertas educativas e formativas que não fomentem a segregação e a estigmatização das turmas, que a integração das/os alunas/os seja consciente e voluntária e que o projeto educativo seja efetivamente adequado ao seu perfil, promovendo assim e de modo eficaz, o sucesso escolar das/os alunas/os e a possibilidade de integrarem outras modalidades educativas ou o mercado de trabalho (DGE, 2019).

Todavia, esta alternativa deve ser apenas encarada como uma solução de recurso, sendo por isso essencial apostar em soluções educativas de carácter preventivo, permitindo uma intervenção atempada ao primeiro sinal de dificuldade, dentro da idade esperada para a frequência do respetivo ciclo de ensino e no seio de turmas heterogéneas (DGE, 2019).

A organização das turmas merece também principal cuidado por parte de escola, devendo ser efetivados esforços para adequar a sua constituição, equilibrando a distribuição das/os alunas/os ciganas/os pelas diferentes turmas. Simultaneamente, a escola deve procurar atender às capacidades de cada docente para a inclusão das/os alunas/os ciganas/os e das suas famílias, privilegiando o perfil mais adequado a cada caso, principalmente na designação da direção de turma (DGE, 2019).

Outro aspeto que se tem revelado crucial para o trabalho desenvolvido com as comunidades ciganas diz respeito à mobilização dos familiares dos alunos para modalidades diversas de educação, formação e certificação de adultos, de acordo com os seus perfis e competências prévias (DGE, 2019). Também aqui a escola assume um papel preponderante, principalmente na definição de estratégias integradas e específicas, com vista a garantir ofertas de educação e formação de adultos adequadas às características e expectativas das populações ciganas pertencentes à sua comunidade educativa.

#### 9.4.4 O papel da/o docente

A/o docente é uma das peças basilares para a inclusão e o sucesso escolar de qualquer criança, não só por ser o responsável pelas práticas pedagógicas vigentes em sala de aula, mas também pelo seu papel de mediador na determinação de regras de convivência comuns, na resolução de conflitos e na desconstrução dos estereótipos étnicos e raciais (DGE, 2019).

É também um elemento determinante na introdução de novas abordagens pedagógicas que privilegiem a utilização de recursos educativos e de instrumentos de avaliação que melhor se adequem às especificidades das/os suas/seus alunas/os e aos contextos em que estão inseridos (DGE, 2019). Assim, e no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que confere maior autonomia e flexibilidade às escolas para gerirem o currículo nacional, as/os docentes podem tornar o currículo mais acessível e significativo, envolvendo as/os alunas/os nas atividades e conferindo sentido às suas aprendizagens e, conseqüentemente, à frequência escolar (DGE, 2019).

De modo a promover o sucesso e a inclusão de todas/os as/os alunas/os, nomeadamente das/os alunas/os ciganas/os, esta flexibilização e autonomia podem espelhar-se na criação de novas disciplinas promotoras de abordagens plurais em diferentes contextos, na flexibilização da carga horária letiva, com vista à dinamização de atividades do interesse das/os alunas/os e da comunidade em que se inserem, e na realização de parcerias, incluindo a comunidade cigana, que, em articulação com a comunidade educativa, contribuam para a prossecução mais eficaz do Projeto Educativo e do Plano de Ação Estratégica da escola (DGE, 2019).

Tornar as aprendizagens mais significativas, fomentando a ligação entre o currículo e o universo das/os alunas/os, poderá contribuir para a sua aproximação à escola e, no caso particular da etnia cigana, reforçar a sua frequência escolar, principalmente a partir do 2.º CEB (DGE, 2019). Neste sentido, as/os docentes podem desenvolver metodologias pedagógicas que coloquem as/os alunas/os no centro do processo educativo, interligando as aprendizagens essenciais de cada ano de escolaridade com o currículo local e o meio em que estas/estes se inserem. Incentivar o trabalho colaborativo, por via de projetos por exemplo, a abordar, de modo mais profundo e transversal, temáticas como educação para a cidadania, igualdade de género, interculturalidade, participação democrática, empreendedorismo, entre outras, podem também ser uma estratégia para o desenvolvimento pessoal e inclusivo de todas/os (DGE, 2019).

No que diz respeito aos processos de avaliação, a/o docente deve também diversificar as técnicas e instrumentos, com o propósito de recolher informação mais continuada e detalhada sobre os conhecimentos adquiridos pelas/os suas/seus alunas/os, permitindo adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades, de modo atempado e eficaz.

#### 9.4.5 Estratégias locais

No que diz respeito ao processo de ajustamento da rede escolar, este deve ser orientado pelos princípios da igualdade de oportunidades, diversidade, coesão social e participação dos diferentes elementos das comunidades educativas. Devem, assim, ser desenvolvidas estratégias locais que contrariem as assimetrias, ou seja, a concentração de alunas/os ciganas/os em determinado estabelecimento de ensino e a sua conseqüente estigmatização, prejudiciais à criação de ambientes de aprendizagem interculturais promotores de inclusão e sucesso escolares.

As autarquias podem desempenhar um papel ativo, apoiando a escola no estabelecimento de uma relação de confiança com as famílias ciganas. Neste sentido, mediadores culturais e/ou técnicos podem representar um apoio estratégico para facilitar a aproximação e o estabelecimento de relações de confiança entre os membros das comunidades ciganas e a escola, aconselhando as famílias sobre o funcionamento do sistema educativo local e contribuindo para assegurar que as crianças fazem a transição entre cada fase da sua carreira escolar (Comissão Europeia, 2011). De salientar que as famílias ciganas tendem a valorizar a pertença étnica dos mediadores, por favorecer a construção de uma imagem positiva da população cigana, junto da restante comunidade educativa (DGE, 2019).

Nesta mesma linha, estreitar relações com associações ciganas pode representar um contributo importante para as/os jovens desta etnia, ao potenciar-lhes um espaço de representação, afirmação e partilha da sua identidade e dando-lhe acesso a uma rede de contactos relevantes para processos informais de mentoria (DGE, 2019).

## 10. 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, conseqüentemente, 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 cidadãs e cidadãos que a escola pretende formar (Flores, 2017).

### 10.1 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).

## 10.2 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.

### 10.3 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/ao *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.

#### 10.4 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;

## - Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

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*;

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVACÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



- Garantir que a duração do contrato de *mentoring* será apenas é a necessária para o processo de mentoria;

### 10.5 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 recetividade 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).

### 10.6 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).

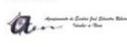
Também para as/os mentoras/es, o processo de *mentoring* acarreta benefícios, não só pela oportunidade que têm em se sentirem valorizadas/os e de deixarem um legado, mas também pela possibilidade de evoluírem e aprenderem com a/o *mentee* e de aprimorarem as suas *soft skills*.

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVAÇÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



## 10.7 Papel da Direção dos Agrupamentos/Escolas

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).

## 11. Estratégias para concretizar a mudança

### 11.1 A liderança escolar como fator determinante para a mudança

As crescentes modificações que a administração escolar foi sofrendo, efetivaram-se principalmente nos cargos de gestão, alvos de constantes mudanças, a nível da posição formal ocupada, sendo constantemente “confrontados (...) com um conjunto de alterações a montante e a jusante do contexto” (Barroso & Carvalho, 2009, p.3), o que levou a que hoje “o trabalho da gestão das escolas (se tenha complexificado) [...] sobretudo, pela sobrecarga de tarefas de natureza administrativa inerentes ao processo de avaliação da escola e do desempenho dos professores, bem como de outros dispositivos de prestação de contas.” (Barroso & Carvalho, 2009, p.5)

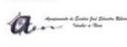
Até aos dias de hoje o paradigma “profissionais professores/funcionários do Estado” continua de pé, não tanto tendo em conta os diplomas em vigor, mas tendo mais em conta a liberdade de papéis que hoje o/a diretor/a pode assumir, sendo uns/umas mais “administradores/as delegados/as” e outros/as mais “supervisores/as de docentes e educadores/as dos/as alunos/as”. Neste sentido, pode colocar-se a seguinte questão: Se hoje há uma maior descentralização e uma maior autonomia, porque é que alguns/umas diretores/as ainda tendem a comportar-se como “administradores/as delegados/as”, não objetivando nenhuma mudança ou inovação? Uma das possíveis respostas é a manutenção do “retrato-tipo de um /a diretor/a executivo/a” elaborado por Barroso (2005) em que o mesmo identifica uma população de diretores/as envelhecida (“com mais de 15 anos de serviço”) que aparenta ter uma maior preocupação com as atividades de domínio administrativo do que de domínio pedagógico e que, por isso, necessita de desenvolver algumas competências que lhes permitam um melhor exercício das suas funções em todas as esferas de influência “domínio administrativo, zona disputada e domínio pedagógico”(Dinis, 2002, p. 121)

Promotores:



COLEGIO  
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal  
INOVAÇÃO  
SOCIAL

Cofinanciado por:



Mas de que modo podem os/as gestores/as escolares desenvolver este tipo de competências? Visto que não existe “uma carreira de gestor escolar, nem formação inicial específica para acesso ao cargo, é sobretudo na formação contínua que se verifica o aumento da oferta” (Barroso & Carvalho, 2009, p.10), podendo assim as/os gestoras/es escolares, através de ações de formação autónomas, desenvolver competências. Competências não só no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também “capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função.” (Barroso & Carvalho, 2009, p.12)

No contexto escolar, é necessário que o “papel de líder” (Mintzberg, 1986) esteja bem cimentado no/a gestor/a, pois segundo Barroso & Carvalho (2009) é necessário que todos/as os/as gestores/as escolares compreendam, em primeiro lugar, que a liderança não é a autoridade que o poder formal que detêm lhes confere. A liderança é “o processo de influenciar os outros para compreender e concordar sobre o que precisa de ser feito e como fazê-lo, e o processo de facilitar os esforços individuais e coletivos para o cumprimento de objetivos comuns” (Yukl, 2006, p.8). Obviamente que o que se pretende é a conjuntura da autoridade formal com a liderança, mas o processo de influenciar as/os outras/os sem utilizar a autoridade formal é complexo, pois, na liderança a noção de poder está implícita no processo de influência social que caracteriza essa relação, quando uma pessoa influencia as ações de outra, esta tem poder; se um indivíduo quiser ser “líder” este não pode obrigar o grupo a vê-lo como tal, são os grupos que validam se um sujeito é líder ou não; e um sujeito pode ser visto como líder num contexto e não o ser em outro, daí não existir um “estilo de liderança universal”. Por esse motivo “pode-se esperar o aperfeiçoamento da liderança, não a partir do aperfeiçoamento de líderes separados do grupo, mas através da modificação das reações entre os líderes e os outros participantes do grupo” (Caixeiro,2014), ou seja, não se pode dizer a um/a gestor/a escolar que vai ser líder no seu contexto se fizer ou se for de determinada forma, porque não há um conhecimento do contexto, das pessoas que formam o grupo, do poder formal que têm na organização, dos interesses, das vontades e da predisposição do grupo em que este se insere. No entanto, não se crê ser nada de mais a detenção de uma noção mínima acerca das questões relacionadas com a liderança pois, “a liderança e a pedagogia são, em contexto educativo, duas faces de uma mesma moeda.” (Barroso & Carvalho, 2009, p.12)

No contexto educativo a existência de líderes é notória, pois cada professor é um “líder”, pode não ser visto como tal por todos os seus alunos, mas quase de certeza que algum o vê como tal, apesar de não executar um tipo de liderança distribuída enquanto leciona, este não deixa de ser líder, o que provoca ainda mais uma dificuldade para o gestor escolar, o facto de ter de “ser em suma um líder de uma comunidade de líderes” (Barth, 1988 cit. por Dinis, 2002, pg.123), o que complexifica ainda mais o processo de liderança. Segundo Leithwood & Riehl (2003) o processo de liderança não se torna mais difícil apenas pelo gestor escolar ter de liderar líderes, mas também devido à crescente complexificação do contexto pois, crescem as dificuldades para os gestores escolares ultrapassarem, desde avanços tecnológicos que precisam de ser acompanhados nas escolas, à diversidade cultural e conseqüentes divergências que dela derivam, tudo isto provoca mais desafios à liderança em contexto escolar e, “embora o impacto da boa liderança possa ser difícil de determinar, os efeitos da má liderança são fáceis de ver” (Leithwood & Riehl, 2003, p.3), o que conseqüentemente leva a que a que o desempenho dos gestores escolares possa não corresponder às expectativas que os diversos atores escolares têm, dando assim origem a conflitos.

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



Cabe então ao/à gestor/a garantir um clima organizacional propício a comportamentos de comunicação positiva, este deve procurar o “envolvimento verbal, manter-se bem informado, ser firme, mas não rígido, pedir a opinião a outros membros do grupo e dar início a ideias novas e convincentes” (Fisher, 1974; Northouse), levando assim à exposição de ideias de forma aberta, à procura e à confiança, mas as “diferenças individuais como, por exemplo, as diferenças de idade, sexo, atitudes, crenças, valores, experiências, e de personalidade têm [...] influência [...]” (McINTYRE, 2007, p.300), não é apenas por o clima ser propício à comunicação que indivíduos com alto teor de introversão vão passar a comunicar de forma “desenfreada”.

Não é demais sublinhar a importância que o/a gestor/a tem, neste processo de gestão de conflitos, devendo ter sempre presente em si que a comunicação não tem meramente um carácter instrumental e de que “existem mais coisas acontecendo nas organizações do que trabalho.” (MUMBY, apud, KUNSCH, 2009, p. 69 cit. por Lima e Abbud, 2015, p.4) O/a gestor/a deve pensar na comunicação organizacional sem nunca desvalorizar a “dimensão humana, é necessário compreender que as organizações não são meros instrumentos para atender a fins específicos e que são constituídas por pessoas de diferentes culturas, com desejos e necessidades específicas e que estes estão em constante alteração e interação” (Lima e Abbud, 2015, p.10) e deve privilegiar a comunicação integrada, ou seja, este deve arranjar mecanismos que permitam que a “comunicação institucional, a comunicação mercadológica, a comunicação interna e a comunicação administrativa” (Lima e Abbud, 2015, p.6) trabalhem em sinergia e em harmonia na busca pela concretização dos objetivos organizacionais. Fomentando assim o gestor, através das suas ações, “uma organização democrática e aberta, [pois esta] oferece melhores e mais positivas maneiras de enfrentar o conflito” (Likert e Likert, 1976 cit. por McINTYRE, 2007, p.301), uma gestão onde o diálogo é a principal arma na resolução de conflitos, em que o a confiança e a valorização individual se sobrepõem a cargos hierárquicos e status subjacentes.

Dirigir uma escola é um empreendimento exigente, intervindo na dimensão formal da escola, mas igualmente intervindo ao nível relacional, atentando às necessidades sentidas pelas/os docentes na escola, o que depende da criação de culturas favoráveis a processos sustentadores de desenvolvimento profissional (Almeida, Costa, Pinho & Pipa, 2018, p.200). Situação que coloca muitas vezes a individualidade do/a diretor/a em evidência, pois lida com um constante jogo de expectativas e respostas divergentes do expectável, tendo que saber manusear as constantes “exigências e expectativas divergentes ou mesmo antagónicas comunicadas pelos grupos de atores organizacionais intervenientes ou interessados no processo educativo e no funcionamento das escolas.” (Dinis, 2002, p.124)

Desta forma, e tal como é inúmeras vezes referido na literatura, é necessário “investir no desenvolvimento contínuo dos diretores, com vista ao seu comprometimento com os processos de liderança pedagógica” (Costa & Almeida, 2019, p.136). O exercício da liderança pedagógica tem vindo a ser apontado como vital para a melhoria da qualidade das práticas e dos resultados dos alunos, permitindo estimular ou inibir um trabalho de cariz mais colaborativo entre os pares, bem como influir nas práticas de ensino-aprendizagem desde os anos iniciais da atividade profissional dos professores (Almeida, Costa, Pinho & Pipa, 2018, p.202). Nomeadamente no “núcleo duro de práticas de liderança nas escolas: fixar ‘direções’ para o trabalho escolar; desenvolver as pessoas; desenvolver a organização e responder aos desafios e oportunidades do ambiente organizacional (Leithwood & Riehl, 2003 cit. Almeida, Costa, Pinho & Pipa, 2018, p.201).

Como foi sendo notório o exercício da liderança pedagógica não é uma tarefa simples, pois implica o “desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem organizacional que promovam

a (inter)relação entre os diferentes subsistemas que compõem a escola, os quais nem sempre se (inter)relacionam” (Costa, 2015). Alicerçado ao facto de existirem pressões internas e externas da comunidade educativa limita as ações dos diretores na criação de uma visão coerente e global sobre a escola e na promoção de um ambiente positivo e uma cultura de desenvolvimento profissional. É por este motivo que se prevê a existência de coordenadores de departamento, para que seja assim possível promover a liderança distribuída e implicar a “transformação do modo como o diretor pensa a organização e dos processos de tomada de decisão – ao assumir como fulcral o desenvolvimento da capacidade de liderança dos outros, principalmente focados na intermediação – e requer uma conceção diferente da Escola, que se distancia do burocrático em direção ao colaborativo (Harris, 2012 cit. Costa, 2015, p.256).

Desta forma, será incoerente dizer que se um/a diretor/a que agir de determinada maneira terá certos resultados, pois isso implicaria um conhecimento profundo sobre todas as variáveis que atuam no seu contexto, a tese aqui sustentada é que as relações sociais, a confiança no outro, a liderança distribuída e a procura por objetivos pedagógicos comuns será uma força de união que sem dúvida criará condições mais favoráveis à mudança e à melhoria da qualidade das práticas e dos resultados dos alunos.

## 11.2 Teoria da Mudança

Apesar da denominação que conceitualiza o termo, a teoria da mudança não se confirma como uma teoria, pois, em termos epistemológicos, tratar-se-á mais de uma metodologia, mais ou menos mecanicista, a fim de concretizar um fenómeno de mudança da realidade social, económica, cultural, ambiental e política.

É, deste modo, considerada mais como uma abordagem faseada por etapas, que descreve como um determinado projeto ou programa gerará resultados específicos por meio de uma sequência lógica de resultados intermediários. Podendo o seu papel ser resumido à articulação de resultados numa espécie de cadeia causal.

A totalidade desta aplicação permite também reunir atributos para avaliação, mensuração e acompanhamento do impacto alinhado ao contexto específico do objeto da intervenção. A sua concretização contribui simultaneamente para a identificação das lacunas na lógica do projeto e para a identificação de resultados e impactos on going.

Assim sendo, uma Teoria da Mudança é uma explicação específica de como um determinado processo alcançará, através de projeção ou previsão, um objetivo. Implica descrever os vários passos desde a formulação da ideia até ao objetivo a alcançar, passando, é claro, pela sua execução. Dito de outro modo, trata-se de um guião que pode ser usado para desenvolver estratégias e tomar decisões.

Para implementar a teoria da mudança, é implícito fazer perguntas diferentes e desafiadoras que levem à procura e à descrição de um conjunto de suposições que explicam todas as etapas a fim do alcance de uma meta a longo prazo, revelando todas as conexões entre as atividades e os resultados que se pretendam que ocorram. A teoria da mudança esforça-se assim para tornar o implícito explícito e explicitar ou revelar o que não se discutiu, compreendendo que o guião composto pelas várias etapas necessita de ser descrito com rigor e deve ser plenamente entendido no que se refere aos vários passos a tomar.

Mas que razões levam a escolher a Teoria da Mudança em detrimento de outras opções metodológicas? De forma sintetizada, a Teoria da Mudança alicerça o facto ajudar a melhorar o desenvolver de um planeamento mais concreto e robusto das atividades a executar; proporcionar uma visão objetiva sobre as tarefas necessárias para atingir os resultados desejados; é mais eficaz e eficiente, pois impede que se gaste tempo e recursos com tarefas pouco relevantes; facilita o processo de acompanhamento e monitorização da evolução do seu negócio (Semente Negócios, 2019); ajudar a equipa a ter visão mais objetiva relativamente ao que é necessário fazer para alcançar resultados; e possibilita o criar de expectativas mais realistas, orientando simultaneamente o processo de decisão e seus possíveis resultados.

Uma vez debruçado o olhar sobre aquilo que se refere à discussão mais teórica acerca da Teoria da Mudança, urge agora o momento de falar sobre a sua prática. Neste sentido, há que pensar então sobre quais as considerações e nuances a ter em conta aquando da aplicação prática.

Em primeiro lugar é necessário reunir e envolver todas as partes integrantes à ação que se pretende alcançar. Este é um ponto muito relevante, pois são necessárias todas as pessoas, não apenas para alcançar o objetivo, mas também para contribuir com diferentes pontos de vista na definição dos objetivos a alcançar e nas etapas a executar, afim estar tudo e todas/os alinhados para concretizar as metas estipuladas.

Sendo a Teoria da Mudança de foro assumidamente social, é também imperativo que se estude o problema o melhor possível, neste sentido conversar e envolver stakeholders é essencial para identificar as causas e consequências do problema e, assim, elaborar uma teoria da mudança fundamentada e ajustada ao contexto.

Uma vez delineado, delimitado e conhecido o problema, urge agora estabelecer quais os objetivos de longo prazo a alcançar. A definição dos objetivos será simplesmente uma questão de adaptação da linguagem e reafirmação do compromisso para com o problema.

É também importante criar metas bem claras e objetivas. Porém, não se preocupe ainda em criar ações para alcançar essas metas, foque apenas nos planos a longo prazo. Ao longo da construção dos objetivos, é importante também definir ou indicadores de impacto, pois apenas desta forma será possível concretizar a monitorização da evolução ao longo do tempo e facilitar a sua avaliação. Essa etapa é essencial para medir o impacto que está a ser gerado, mas também para concretizar alterações e adaptações caso algo não esteja a correr como inicialmente planeado.

Por último, e uma vez já concretizadas as etapas referidas anteriormente, é tempo de construir a tabela da Teoria da Mudança, elencando o que será feito de fato, quais e de que forma as atividades serão realizadas juntamente com os seus possíveis resultados. As metas a curto prazo, e que ações devem ser realizadas a fim de as alcançar. Quais e como serão envolvidos as/os colaboradoras/es.

Dá-se, no fundo, a construção da ferramenta que mapeia a sequência lógica das atividades, dos recursos, dos objetivos, dos resultados e dos impactos esperados, tendo sempre em mente a visão a longo prazo. É nesta construção que se traduz, organiza e estruturam as mudanças pretendidas. Desta forma, para desenvolver a Teoria da Mudança será necessário:

1. Identificar o problema e, consequentemente descrever o objetivo que se pretende alcançar a longo prazo (estando este intrinsecamente conectado ao problema);

2. Perceber quem são as pessoas envolvidas e a envolver, quer na identificação mais aprofundada do problema, quer no benefício adjacente que a concretização do objetivo lhes proporcionará;
3. Encontrar estratégias que permitam compreender qual a melhor forma de envolver estas pessoas;
4. Estipular o que se fará para alcançar o objetivo pretendido, incluindo assim toda a estratégia no que respeita às práticas, ações, recursos e produtos. Tendo sempre em consideração o verificar do alinhamento entre os resultados que se esperam da intervenção e as ações que levarão a estes;
5. Selecionar indicadores que permitam avaliar a evolução da intervenção desde a obtenção dos recursos até a geração dos impactos provenientes das ações, possibilitando também um processo de mensuração desde o início, enquanto se aplicada e no seu término, procurando uma prossecução de forma adequada.

Depreende-se então que a Teoria da Mudança é uma lógica que pode ser aplicada a vários contextos, e que se traduz na organização ou estruturação das mudanças pretendidas por uma iniciativa. Permitindo às

organizações ter um rumo, mas também um constante lembrar dos seus objetivos iniciais, analisando consistentemente se o impacto está a ser alcançado e, se não estiver, permite que se corrijam caminhos e ações. Servindo assim tanto como uma ferramenta de gestão, quanto como uma mensagem de comunicação de compromissos, de transformação e de demonstração de contornos tangíveis e etapas intermediárias fundamentais para o alcance de resultados de longo prazo.

### 12.3 Teoria do U

Solucionar problemas é uma necessidade constante, não apenas do futuro, mas do presente. Neste sentido, diversos atores sociais procuram ideias e formas mais eficazes para lidar com os desafios que não encontram solução em modelos antigos.

A Teoria U é assim uma metodologia que surgiu para auxiliar nesse processo estratégico de procura de soluções, tendo como principal objetivo gerar impacto social positivo através de decisões conscientes, com a mais-valia de ser aplicável em vários contextos.

Caracterizada como uma proposta de perceção do todo organizacional, a ideia é que a pessoa, empresa ou organização, se possa livrar do que não é essencial, pensando em soluções e gerenciando conflitos internos e externos para alcançar um resultado.

É assim encarada como uma forma de organizar as ações e perceções em prol do encontrar de soluções mais conscientes e adaptadas ao futuro que emerge. Necessitando, por isso, de um elevado grau de autoconhecimento, de entendimento do outro e de consciência do coletivo, a fim de criar um ponto de conexão entre todas as partes de um todo. E contribuindo assim para conexão entre as pessoas da equipa e as mudanças que são implementadas e assimiladas por todas/os as/os envolvidas/os, desencadeando a transformação do contexto.

Apesar de não parecer uma metodologia muito complexa, este Teoria assente numa lógica sequencial e estanque que necessita de ser totalmente cumprida a fim de conseguir alcançar os resultados que se pretendem.

Neste sentido, e ainda antes de abordar estes passos a seguir, é condição necessária para uma maior efetividade da Teoria que se encare a mesma com uma mentalidade totalmente aberta e com pressupostos o mais rasos possível, pois apenas desta forma se conseguirá dar uma efetiva oportunidade de aprender com novas experiências e possibilitar o incremento da capacidade de gerir emoções e desenvolver uma maior empatia.

Deste modo, a Teoria U acredita que através de processos e etapas estruturadas e sistêmicas é possível alcançar a transformação social. Estas etapas são ilustradas pela forma da letra “u”, de onde advém o nome da teoria e na qual se insere a sequência de etapas a cumprir. Neste sentido, inicia-se a descida pelo “u” através da identificação dos padrões que queremos mudar, ou seja, dá-se uma interação com os padrões do passado e com as barreiras de aprendizagem existentes, esta etapa denomina-se “suspender”. De seguida, e ainda em descida, sucede a etapa de “redirecionar” onde acontece uma tomada de consciência da realidade no que se refere à organização como um todo, percecionando como esta funciona. Após esta etapa, a que se segue é o “deixar ir”, onde se pensa o que é que não faz sentido continuar, é necessário um questionamento sobre os padrões atuais e um trabalho conjunto dos colaboradores para entenderem o que fazem e quem são. Esta é uma etapa na qual é necessário “deixar ir” tudo o que já não faz sentido e onde se dá o convite para deixar qualquer tipo de julgamento, preconceito ou influência de concepções para trás, mergulhando assim num processo de autoconhecimento e perceção do outro.

Alcançando o fundo do “u” procede-se à etapa do “presencing” (uma combinação das palavras presença e sentindo) esta representa não apenas o reconhecimento das características que formam o lado individual e coletivo, mas também a conexão desses dois agentes no ecossistema geral. Trata-se do côncavo do “U”, que trabalha a habilidade de sentir e o emergir a solução ideal.

Já na subida do “u”, sucede o “deixar vir”, quando todas/os já se encontram conscientes do ecossistema em que estão inseridas/os. Neste sentido, o caminho que se segue é em vista para as soluções inovadoras que serão “prototipadas” até que se chegue na melhor alternativa. A etapa que se segue denomina-se então “prototipar”, nela são experimentadas e testadas as novas ideias, tratando-se assim de vivenciar a solução encontrada para que seja possível testar e avaliar se ela faz sentido para o objetivo de transformação que pretende atingir.

Na última etapa (incorporar), e uma vez verificada a efetividade das novas ideias, há que “incorporar” e consolidar as mesmas, cristalizando a nova visão e as novas intenções.

A estas etapas alicerçam-se outras capacidades que se concretizam tanto como condicionantes, no sentido de requisitos a cumprir para uma verdadeira efetividade de aplicação da teoria, mas também como potenciadoras, pois se forem verdadeiramente desenvolvidas transformam não apenas a sua aplicabilidade na concretização da teoria, mas na vida cotidiana de cada um/a.

Neste sentido, é essencial saber ouvir, na medida que se refere tanto a ouvir os outros, como a escutar-nos a nós próprios. Sublinhando que apenas com a criação de um espaço aberto de diálogo será possível que cada um/a das/os envolvidas/os consiga contribuir para o todo comum. Este espaço de abertura possibilita simultaneamente outras mais-valias, pois permite uma ativação de todas/os as/os intervenientes e uma similar pertença a um todo mais unido.

Apesar de todas as mais-valias já evidenciadas e trazidas pela teoria do U, da mesma também surgem algumas críticas, nomeadamente de foro mais pessoal, ou seja, não á construção e estrutura da teoria, mas à individualidade que esta sugere. De forma sucinta, esta pode resumir-se ao facto de a teoria parecer não ter sido desenvolvida para ser seguida por qualquer pessoa, mas apenas por uma elite de pessoas com uma elevada capacidade de se colocar no lugar do outro.

No entanto, o fundamento desta crítica parece ser facilmente desconstruído, pois a premissa da teoria do U é a de que ajuda as pessoas a repensar e refletir para se transformarem e entregarem algo melhor para si próprias e para a sociedade. Sublinhando a ideia de que não adianta a imposição de dizer ‘agora vais passar a trabalhar assim’ e pronto, pois é preciso toda uma compreensão acerca da transformação que se tem de fazer.

#### 11.4 Facilitação

Hoje, e talvez mais do que em qualquer outro tempo, vivencia-se um panorama em que nunca foi tão imperativo para organizações e indivíduos terem uma efetiva participação e voz ativa na sociedade. Simultaneamente, experiencia-se a mesma situação relativamente às organizações para com as/os colaboradoras/es. Perante tantos estímulos aos quais são sujeitas, os indivíduos tendem cada vez mais a dispersarem o seu foco para múltiplos sentidos, deixando a sua participação ativa nas organizações de lado caso não sejam convidadas/os para tal. Ou seja, a contribuição ativa de colaboradoras/es tendo em vista o enriquecimento social da organização, é hoje um diálogo que tende a acontecer com cada vez menos frequência.

Neste sentido, e como forma de envolver cada vez mais as/os suas/seus colaboradoras/es, as organizações auxiliam-se em processos de facilitação, contratando pessoal capacitado para tal, facilitadores, ou contratualizando serviços externos especializados para o efeito. Mas o que trata a facilitação? E o são facilitadores?

Poder-se-á resumir o conceito de facilitação a “um processo de capacitação e orientação que oferece apoio num espaço de envolvimento e participação ativa.” (Amnistia, 2018, p.25) Implicando para tal efeito o uso de técnicas participativas, que estimulem um ambiente favorável à maior interação e liberdade das pessoas, e que por isso seja também propício para a aprendizagem.

Á que considerar todas/os as/os colaboradores como atores e atrizes chave no processo de aprendizagem e despoletar nos mesmos uma avaliação crítica do seu papel e um desfoque da informação e conhecimento, para a integração, sensibilização e capacidade de mobilizar para a ação.

No entanto, para que este processo se dê é necessário um/a intermediário/a que detenha em si qualidades e capacidades específicas para desencadear todo este contexto, a/o facilitador/a. Relembrando que se tal não fosse necessário, não existiria um problema identificado e relacionado com a participação ativa na sociedade, que se transfere de forma clara para dentro das organizações.

A/o facilitador/a deve apoiar a criação de um ambiente com confiança e abertura, em que todas as pessoas se sintam confortáveis e disponíveis para partilhar experiências, falar

com honestidade e aprender juntas, onde as diferenças de opinião são respeitadas por todos e onde a aprendizagem ocorre da forma mais democrática, eficaz e clara possível (Amnistia, 2018).

É incumbido à/ao facilitador/a promover a inclusão e a participação ativa de todas as pessoas do grupo, potenciar o diálogo de forma construtiva, estabelecendo um relacionamento colaborativo com e entre participantes e encorajando-as/os a dialogar e escutar-se. No entanto, este processo raramente é linear e ténue, pois cada individualidade tem valores e personalidade singular, havendo muitas vezes a necessidade potenciar as pessoas mais tímidas e moderar a participação daqueles que tendem a dominar.

Na sua essência a facilitação é um processo transversal, que tanto pode passar por escolas, como alcançar organizações mais empresariais, mas na sua premissa há algo de extrema relevância, à que enfatizar tanto os resultados, como todo o processo que levou a que estes fossem alcançados. Importa nunca descorar dos objetivos que se pretendem, que podem ser a participação ativa, como foi aqui exemplificado, ou então a aprendizagens de novos conteúdos. No entanto, para que ocorra efetivamente um processo de facilitação devem ser concretizadas e asseguradas algumas necessidades. Primeiro, devem ser utilizadas sempre metodologias participativas, que encorajem as/os participantes à discussão construtivas e a análises aprofundadas sobre as temáticas em debate. Segundo, todas as opiniões devem ser tidas em consideração, sem julgamentos de serem válidas, ou não, mas no caso de serem falaciosas deverá haver uma desconstrução a fim de um benéfico entendimento de todas as partes, recordando que em qualquer grupo, o todo é maior do que qualquer parte.

Um/a professor/a pode ser um/a facilitador/a! Ao utilizar processos criativos para gerar ideias, resolver problemas ou tomar decisões de forma compartilhada, o professor/a está a facilitar o processo de aprendizagem da turma. Confiando no grupo e usufruindo da construção do conhecimento sobre o coletivo, a/o professor potencia a participação da turma, estimulando as/os alunas/os a pensar e a resolver problemas reais, ao invés de fornecer tudo pronto e deixar às/aos alunas/os apenas o papel de o replicar.

Desta forma, conhece melhor as/os suas/seus alunas/os e faz com que estas/es assumam um papel mais ativo e uma postura mais participativa, dando-lhes a possibilidade de conduzir o seu processo de aprendizagem, e a si, professor/a, a potencialidade de utilizar os contributos das/os alunas/os nos momentos certos, com intenção e face aos objetivos curriculares. Reter, por último, que a facilitação não é o único ou o melhor caminho, é apenas mais uma opção.

## Anexo B Questionário às/os docentes titulares para balanço do projeto

Encontrando-se o Projeto Ensinar é VOAR no Agrupamento de Idanha-a-Nova na sua fase final, o presente questionário apresenta como objetivo a recolha de dados, junto das/os docentes, para a avaliação e balanço global do mesmo.

O anonimato e a confidencialidade das respostas serão salvaguardados.

A equipa do projeto agradece muito a sua colaboração!

**BALANÇO GLOBAL DO PROJETO**

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

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Este projeto foi uma mais-valia para as/os alunas/os.	1	2	3	4	
Este projeto melhorou a aprendizagem das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Este projeto deu resposta às/aos alunas/os com maiores dificuldades.	1	2	3	4	
Este projeto foi melhor para as/os alunas/os com melhores resultados.	1	2	3	4	
Por via do projeto, as/os alunas/os tiveram um papel mais ativo nas suas aprendizagens.	1	2	3	4	
Este projeto foi uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Consegui dar resposta ao esperado no projeto.	1	2	3	4	
Adotei metodologias mais ativas, por via do projeto.	1	2	3	4	
As metodologias preconizadas pelo Projeto adaptaram-se à(s) turma(s) que tive ao longo do projeto.	1	2	3	4	
Senti-me apoiada/o pela equipa de projeto, na implementação do projeto.	1	2	3	4	
Os materiais disponibilizados pela equipa do Projeto foram suficientes.	1	2	3	4	
Os materiais disponibilizados pela equipa do Projeto foram úteis.	1	2	3	4	
Este projeto teve um impacto positivo no trabalho colaborativo entre docentes.	1	2	3	4	

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Este projeto teve um impacto positivo na motivação das/os docentes.	1	2	3	4	
Este projeto teve um impacto positivo na articulação entre docentes titulares e docentes dinamizadoras/es da OET.	1	2	3	4	
Senti-me apoiada/o pela direção do agrupamento na implementação do projeto.	1	2	3	4	
Acredito que as metodologias preconizadas pelo Projeto se vão manter no Agrupamento.	1	2	3	4	
Gostava que a OET se mantivesse no Agrupamento.	1	2	3	4	
Acredito que a OET se vai manter no Agrupamento.	1	2	3	4	

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

3. Como classifica as alterações do seu papel enquanto docente, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

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

- 3.1 Por favor, justifique.

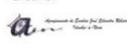
4. Como classifica as alterações nas estratégias de aprendizagem por si implementadas, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

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

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



4.1 Por favor, justifique.

--

5. Como classifica as alterações na organização do espaço de sala de aula, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

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

5.1 Por favor, justifique.

--

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

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

6.1 Por favor, justifique.

--

7. Como classifica as alterações no processo de avaliação pedagógica, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

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

7.1 Por favor, justifique.

--

Promotores:



COLEGIO S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal INOVAÇÃO SOCIAL

Cofinanciado por:



PORTUGAL 2020



- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

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

<input type="checkbox"/>	Método das 28 palavras
<input type="checkbox"/>	Trabalho em grupo
<input type="checkbox"/>	Trabalho a pares
<input type="checkbox"/>	Metodologia de trabalho por projeto (3 níveis)
<input type="checkbox"/>	Jogos na matemática (Banqueiro, Jogo dos dados, etc).
<input type="checkbox"/>	Manipulação de materiais didáticos na matemática (MAB, Ábaco, etc.)
<input type="checkbox"/>	Estratégias de desenvolvimento de cálculo mental
<input type="checkbox"/>	Resolução diária de problemas
<input type="checkbox"/>	Assembleias de turma
<input type="checkbox"/>	Trabalho autónomo
<input type="checkbox"/>	Jogos de tabuleiro moderno como estratégia pedagógica
<input type="checkbox"/>	Nenhuma
<input type="checkbox"/>	Outra:

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

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

11. O que considera que poderia ter sido feito de forma diferente, por parte da equipa do projeto?

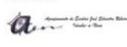
12. O que considera que poderia ser feito por parte do Agrupamento, para que este ou outro projeto de inovação continuasse?

Promotores:



COLÉGIO S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



13. Qual o impacto que o Projeto teve no Agrupamento, de forma global?

14. Qual o impacto que o Projeto teve na comunidade, de forma global?

15. Alguma informação que queira acrescentar?

### Anexo C Questionário às/os dinamizadoras/es de OET para balanço do projeto

Encontrando-se o Projeto Ensinar é VOAR no Agrupamento de Idanha-a-Nova na sua fase final, o presente questionário apresenta como objetivo a recolha de dados para a avaliação e balanço global da Oficina de Exploração do Território.

O anonimato e a confidencialidade das respostas serão salvaguardados.

A equipa do projeto agradece muito a sua colaboração!

Muito obrigado pela sua colaboração!

**BALANÇO GLOBAL DA OET**

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

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
A OET foi uma mais-valia para as/os alunas/os.	1	2	3	4	
A OET foi potenciadora do sucesso educativo nas/os alunas/os.	1	2	3	4	
A OET influenciou positivamente os resultados das/os alunas/os.	1	2	3	4	
A OET contribuiu para o aumento do gosto pelo património cultural por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
A OET contribuiu para o aumento do gosto pela natureza por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
A OET contribuiu para a valorização do território, por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Por via do projeto, as/os alunas/os tiveram um papel mais ativo nas atividades desenvolvidas.	1	2	3	4	
Por via do projeto, as/os alunas/os realizaram mais atividades no exterior.	1	2	3	4	
Por via do projeto, as/os alunas/os tiveram mais momentos de brincadeira livre.	1	2	3	4	
Este projeto foi uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Consegui dar resposta ao esperado no projeto.	1	2	3	4	
Senti-me apoiada/o pela equipa de projeto, durante a sua implementação.	1	2	3	4	
Os materiais disponibilizados pela equipa do Projeto foram úteis.	1	2	3	4	

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Os materiais disponibilizados pela equipa do Projeto foram suficientes.	1	2	3	4	
O projeto teve um impacto positivo no trabalho colaborativo entre as/os docentes dinamizadoras/es.	1	2	3	4	
O projeto teve um impacto positivo na motivação das/os docentes dinamizadoras/es.	1	2	3	4	
O projeto teve um impacto positivo na articulação entre as/os docentes dinamizadoras/es e as/os docentes titulares.	1	2	3	4	
O projeto teve um impacto positivo na articulação entre as/os docentes dinamizadoras/es e as/os assistentes operacionais.	1	2	3	4	
Senti-me apoiada/o pela direção do agrupamento na implementação do projeto.	1	2	3	4	
Senti-me apoiada/o pela Câmara Municipal na implementação do projeto.	1	2	3	4	
Gostava que a OET se mantivesse no Agrupamento.	1	2	3	4	
Acredito que a OET se vai manter no Agrupamento.	1	2	3	4	

2. Por favor, indique o tempo médio, em horas, dedicado à planificação de 1 projeto. Pode usar como referência a planificação que ocupou mais horas.

3. Que tipo de competências essenciais considera que as/os suas/seus alunas/os desenvolveram, por via da OET?

4. Como classifica as alterações do seu papel enquanto docente dinamizador/a, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

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

3.1 Por favor, justifique.

5. Como classifica as alterações no tipo de atividades desenvolvidas, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

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

4.1 Por favor, justifique.

6. Como classifica as alterações na organização do espaço de sala de aula, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

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

5.1 Por favor, justifique.

7. Como classifica as alterações nas temáticas abordadas, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

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

6.1 Por favor, justifique.

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

--

8. Como classifica as alterações na planificação das suas aulas, por via do projeto?  
(Sendo que 1 corresponde a Nada significativas e 6 a Muito significativas)

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

7.1 Por favor, justifique.

--

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

--

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

--

11. O que considera que poderia ter sido feito de forma diferente, por parte da equipa do projeto?

--

12. O que considera que poderia ser feito por da Câmara Municipal, para que a OET continuasse?

--

13. Qual o impacto que a OET teve na comunidade, de forma global?

--

14. Alguma informação que queira acrescentar?

## Anexo D Questionário às famílias para balanço do projeto

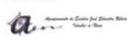
Encontrando-se o Projeto Ensinar é VOAR no Agrupamento de Idanha-a-Nova na sua fase final, o presente questionário apresenta como objetivo a recolha de dados, junto das/os encarregadas/os de educação, para a avaliação e balanço global do mesmo.

A confidencialidade das respostas será salvaguardada, pelo que fique à vontade para manifestar tudo o que sente em relação ao mesmo.

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



Muito obrigado pela sua colaboração!

Pela equipa projeto,

Patrícia Figueiredo.

### INFORMAÇÃO REFERENTE À/O EDUCANDA/O

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

No caso de ter mais do que 1 educanda/o a frequentar o 1.ºCEB no Agrupamento, por favor, preencha um questionário referente à experiência e informação de cada uma das crianças.

	1.º ano
	2.º ano
	3.º ano
	4.º ano

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

	Idanha-a-Nova
	Penha Garcia
	Monsanto (Se selecionar esta opção avançar para a secção seguinte)
	Ladoeiro
	Zebreira (Se selecionar esta opção avançar para a secção seguinte)

### BALANÇO GLOBAL DO PROJETO – AÇÕES PARA A COMUNIDADE -

1. Participou em alguma sessão destinada à comunidade?

	Sim, em sessões de Escola Aberta em Monsanto
	Sim, em Assembleias Participativas em Monsanto
	Sim, em Sessões das Tertúlias em Zebreira
	Não participei em nenhuma sessão (avançar para secção seguinte)

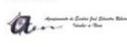
2. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que o número 1 corresponde a discordo totalmente e o número 6 a concordo totalmente, o N/S corresponde a "Não sei"):

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Foram abordados temas importantes nestas sessões.	1	2	3	4	
Estas sessões foram úteis para mim, enquanto encarregada/o de educação.	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Conseguí expressar as minhas opiniões e dúvidas, nestas sessões.	1	2	3	4	
Estas sessões foram bem organizadas.	1	2	3	4	
Estas sessões foram bem conduzidas.	1	2	3	4	
Estas sessões foram úteis para melhorar a comunicação entra as/os encarregadas/os de educação.	1	2	3	4	
Estas sessões foram úteis para melhorar a comunicação entra as/os encarregadas/os de educação e a escola.	1	2	3	4	
Estas sessões aproximaram a comunidade da escola.	1	2	3	4	
O local escolhido para estas sessões foi conveniente para mim.	1	2	3	4	
O horário escolhido para estas sessões foi conveniente para mim.	1	2	3	4	
Estas sessões tiveram impacto na comunidade.	1	2	3	4	
Gostava que estas sessões se mantivessem na escola.	1	2	3	4	

3. O que considera ter sido mais positivo nestas sessões?

4. O que considera ter sido menos positivo nestas sessões?

5. Alguma informação que queira acrescentar sobre estas sessões?

**BALANÇO GLOBAL DO PROJETO - VERTENTE CURRICULAR -**

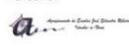
1. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que o número 1 corresponde a discordo totalmente e o número 6 a concordo totalmente, o N/S corresponde a "Não sei"):

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
A/o minha/meu educanda/o esteve motivada/o com o projeto.	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Este projeto ajudou a/o minha/meu educanda/o a ser mais autónoma/o.	1	2	3	4	
Este projeto ajudou a/o minha/meu educanda/o a ser mais responsável.	1	2	3	4	
Este projeto ajudou a/o minha/meu educanda/o a ser mais criativa/o.	1	2	3	4	
Com este projeto a/o minha/meu educanda/o adquiriu mais conhecimento.	1	2	3	4	
Com este projeto a/o minha/meu educanda/o aprendeu de forma diferente os conteúdos do currículo.	1	2	3	4	
Estou satisfeita/o por a/o minha/meu educanda/o ter participado no projeto Ensinar é VOAR.	1	2	3	4	
Consegui acompanhar a aprendizagem da/o minha/meu educanda/o em casa.	1	2	3	4	
As newsletters mensais que recebi foram úteis.	1	2	3	4	
As newsletters mensais que recebi abordaram temáticas pertinentes.	1	2	3	4	
Considero que o Projeto teve impacto no Agrupamento.	1	2	3	4	
Gostava que o Projeto se mantivesse no Agrupamento.	1	2	3	4	

2. O que considera ter sido mais positivo neste projeto?

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

4. Considera que teve apoio, ao longo do projeto? (por favor, justifique)

5. Alguma informação que queira acrescentar sobre o projeto?

**PERCEÇÃO RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO**  
**- VERTENTE EXTRACURRICULAR -**

1. A/o sua/seu educanda/o frequenta alguma AEC? (Se não, terminar questionário)

	Sim, todas.
	Sim, a Atividade Física e Desportiva
	Sim, Atividade Lúdico-Expressiva
	Sim, Ambiente e Sustentabilidade
	Não

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

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
A/o minha/meu educanda/o esteve motivada/o com a OET.	1	2	3	4	
Na OET as crianças exploraram temas e atividades diferentes do currículo.	1	2	3	4	
Na OET, as crianças brincaram de forma livre.	1	2	3	4	
Na OET, as crianças desenvolveram competências que não desenvolveram nas aulas com a/o docente titular.	1	2	3	4	
Na OET, as crianças desenvolveram competências que as ajudam a ser melhores alunas/os.	1	2	3	4	
Na OET foi estimulado o gosto pelo território.	1	2	3	4	
Gostei do tipo de atividades que foram desenvolvidas na OET.	1	2	3	4	

- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

Estou satisfeita/o por a/o minha/meu educanda/o ter participado na OET.	1	2	3	4	
Considero que a OET teve impacto no Agrupamento.	1	2	3	4	
Gostava que a OET se mantivesse no Agrupamento.	1	2	3	4	

3. O que considera ter sido mais positivo na OET?

4. O que considera ter sido menos positivo na OET?

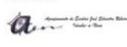
6. Alguma informação que queira acrescentar sobre a OET?

Promotores:



COLÉGIO  
S. JOSÉ  
INSTITUCIONAL, ACADEMIA

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



**Anexo E Guião de Entrevista ao elemento da equipa responsável pelas ações piloto da comunidade**

Objetivo – Recolher dados, a partir da perceção do elemento da equipa do projeto responsável pela dinamização das ações piloto nas Escolas Básicas de Zebreira e de Monsanto, que permitam:

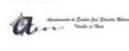
- Compreender como correram as ações, identificando pontos positivos e dificuldades sentidas;
- Perceber qual o impacto das ações nas respetivas comunidades;
- Compreender que trabalho deve continuar a ser feito junto destas comunidades.

Blocos	Objetivos	Questões	Tópicos Orientadores
A - Legitimação da entrevista	Explicação ao elemento entrevistado dos objetivos da entrevista, assegurando a manutenção do anonimato e confidencialidade das informações obtidas.	- Pedir autorização para a sua gravação - A entrevista tem como objetivos... - Sublinhar a importância do contributo da/o entrevistada/o	Estamos a fazer esta entrevista para tentar perceber como correram as ações piloto nas Escolas Básicas de Zebreira e de Monsanto.
B – Caracterização das ações	Caracterizar as ações desenvolvidas nas comunidades de Monsanto e Zebreira	Quantas ações foram desenvolvidas em cada uma das comunidades? Quais os temas abordados? Como foram definidos esses temas? Quais as/os participantes destas ações? Onde decorriam? Quais os objetivos definidos para cada ação? Qual a razão para a dinamização deste tipo de ações? Foi executado algum diagnóstico de necessidades? Porquê Tertúlias na comunidade de Zebreira e Assembleias e Escola Aberta em Monsanto?	Assembleias Participativas, Sessões de Escola Aberta e Tertúlias Elementos da comunidade educativa, comunidade local, crianças e adultos/os

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



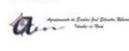
- Relatório Final de Avaliação Ensinar é VOAR II -

<p><b>C - Organização e Funcionamento das ações</b></p>	<p>Compreender como decorreu a dinamização das ações</p> <p>Identificar os pontos positivos e as dificuldades sentidas</p>	<p>Na tua opinião, como correram as ações?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quais as maiores dificuldades sentidas na implementação as ações?</li> <li>Quais os aspetos positivos a sublinhar?</li> <li>Como foi feita a mobilização da comunidade? As pessoas aderiram?</li> <li>Foram implementadas algumas alterações face ao inicialmente planeado? Se sim, que alterações e porquê?</li> </ul>	<p>Comunicação, adesão, envolvimento, concretização e planeamento</p>
<p><b>D- Impacto das ações na comunidade</b></p>	<p>Compreender a perceção sobre o impacto do projeto na comunidade</p>	<p>Consideras que as ações tiveram impacto junto das comunidades de Zebreira e Monsanto?</p> <p>Consideras que os objetivos as ações foram cumpridas?</p> <p>Poderia ter sido feito algo de diferente?</p> <p>Na tua opinião, quais as maiores necessidades que estas comunidades ainda têm?</p> <p>O que deve continuar a ser feito?</p>	<p>Impacto das ações</p> <p>Necessidades, medidas a serem tomadas, visão sobre o futuro das comunidades</p>
<p><b>E - Finalização da Entrevista</b></p>	<p>Saber se o elemento entrevistado tem alguma questão, se quer acrescentar alguma informação.</p> <p>Agradecer a disponibilidade</p>	<p>- Desejas acrescentar mais alguma questão? Ou alguma informação?</p> <p>- Obrigada pela colaboração</p>	

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:

