

Projeto “Ensinar é VOAR II”

Relatório Intermédio de Avaliação

Parte I

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



NOTA INTRODUTÓRIA	5
A. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO ENSINAR É VOAR II	8
1. Propósitos do projeto	9
2. Modelo pedagógico VOAR - Vinculações, Ousadia, Autonomia e Responsabilidade	10
2.1 Conceptualização do modelo	11
3. A Oficina de Exploração do Território	17
4. Modelo de implementação do projeto	18
5. Caracterização do Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro e das turmas envolvidas	21
B. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	23
1. Problema e questões de avaliação	24
2. Processos de recolha de informação	27
C. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	28
1. Organização e funcionamento do projeto	29
1.1 Processos de capacitação e <i>mentoring</i>	29
1.2 Materiais pedagógicos	30
1.3 Facilitação e apoio na gestão, organização e comunicação	31
1.4 Sessões com encarregadas/os de educação integradas/os no projeto, famílias e comunidade escolar	33
1.5 Intervenção com a comunidade	33
2. Implementação da Oficina de Exploração do Território	35
2.1 Interação entre docentes dinamizadoras/es	35
2.2 Motivação das/os docentes dinamizadoras/es	36
2.3 Articulação entre docentes dinamizadoras/es e docentes titulares	36
2.4 Articulação entre docentes dinamizadoras/es e auxiliares de ação educativa	37
2.5 Envolvimento das famílias	37
2.6 Apoio por parte da Direção do Agrupamento	38
2.7 Apoio por parte da Câmara Municipal	38
3. Abordagem pedagógica da Oficina de Exploração do Território	39
3.1 Temáticas do território	39
3.2 Trabalho por projeto	39
3.3 Atividades propostas em sala de aula	39
3.4 Atividades propostas no exterior	40
3.5 Participação das/os alunas/os	40

3.6 Competências desenvolvidas pelas/os alunas/os	41
4. Implementação do modelo pedagógico VOAR (ensino, aprendizagem e avaliação)	41
4.1 Dinâmicas de sala de aula	41
4.2 Organização do espaço de sala de aula	43
4.3 Planificação das aulas	44
4.4 O papel da/o docente	44
4.5 O papel das/os alunas/os.....	45
4.6 Participação das/os alunas/os	46
4.7 Participação das famílias.....	46
4.8 Processo de avaliação pedagógica.....	47
4.9 Resultados da aprendizagem	47
4.10 Apoio por parte da Direção do Agrupamento	50
5. Impacto do desenvolvimento do projeto no Agrupamento	50
5.1 Trabalho Colaborativo entre as/os docentes envolvidas/os no projeto	50
5.2 Motivação das/os docentes.....	50
6. Impacto do projeto no território	51
6.1 Dinâmica do projeto no território.....	51
6.2 Motivação das famílias	51
6.3 Comunidade	52
D. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	53
1. Práticas pedagógicas no caminho da mudança	53
2. Dificuldade na gestão de turmas mistas	55
3. Necessidade de reajustes no processo de mentoring	56
4. Indicador de resultados alcançado	57
5. Aposta no trabalho de continuidade na Oficina de Exploração do Território.....	58
6. Reforço da Plataforma de Gestão e criação de centros de recursos por escola.....	60
7. Empenho do Município e Agrupamento de Escolas no sucesso do projeto	60
8. Necessidade de envolvimento das famílias e comunidade no processo educativo.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	70
Anexo A - A ESCOLA QUE QUEREMOS – Linhas orientadoras para a inovação pedagógica	71
1. A aprendizagem cooperativa como estratégia pedagógica	74
2. Alunas/os autorreguladas/os aprendem mais e melhor.....	78
3. A importância da interdisciplinaridade.....	81
4. As potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	82
5. As assembleias escolares.....	83

6. A importância da relação pedagógica.....	87
7. A importância do brincar.....	88
8. O papel da avaliação pedagógica.....	89
9. A Comunidade.....	90
10.O processo de <i>mentoring</i> na formação contínua docente.....	102
11.Estratégias para concretizar a mudança.....	108
Anexo B - Questionário às/os docentes para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial.....	116
Anexo C - Questionário às/os docentes para acompanhamento do projeto.....	122
Anexo D - Questionário às/os dinamizadoras/es para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial.....	137
Anexo E - Questionário às/os dinamizadoras/es para acompanhamento do projeto.....	143
Anexo F - Questionário às/os dinamizadoras/es sobre trabalho colaborativo.....	150
Anexo G - Questionário às famílias para levantamento de expectativas (curricular).....	154
Anexo H - Questionário às famílias para levantamento de expectativas (OET).....	158
Anexo I - Questionário às famílias para acompanhamento do projeto (curricular e OET).....	167
Anexo J - Questionário de satisfação das sessões dinamizadas.....	176
Anexo K – Fichas de turma (OET).....	179
Anexo L – Grelha de observação.....	183

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.

Assim, o presente relatório intermédio apresenta um ponto de situação no que concerne ao primeiro ano de implementação do projeto, contemplando os pontos visivelmente positivos e os que ainda carecem de melhoria, a serem tidos em conta no último ano de execução.

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

Os dados recolhidos e aqui discutidos são referentes aos anos de 2020 e 2021 (ano letivo de 2020/2021 e 1.º período de 2021/2022), para que seja possível analisar o que correu bem até ao momento e delinear estratégias para que os constrangimentos que ainda permanecem, consigam ser tão ultrapassados quanto possível. Após o término do projeto, será apresentado um relatório final de avaliação, contemplando simultaneamente os dados e conclusões face a este último ano letivo, com recomendações, não só para as equipas envolvidas na execução do projeto, como para a Câmara Municipal e o Agrupamento de Escolas, com vista à continuidade da mudança, mesmo sem intervenção externa.

Este processo de avaliação contempla 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 é 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 intermédio, 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.

Em modo de síntese, apresentam-se os principais aspetos que esta avaliação intermédia permitiu verificar relativamente à implementação do projeto até ao ano de 2021, bem como as principais propostas (Quadro 1), desenvolvidas no último capítulo do presente relatório.

Quadro 1 - Balanço do Projeto Ensinar é Voar II – 2021

Pontos Fortes

As práticas pedagógicas estão no caminho da mudança:

- É reconhecido o valor do modelo pedagógico VOAR;
- O ambiente de sala de aula é pautado por uma boa relação pedagógica;
- A maioria das/os docentes mostra vontade em melhorar as suas práticas.

Os resultados escolares são melhores com o Projeto:

- 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 em 2 valores a moda referente a português e matemática;
- Diminuiu-se o desvio padrão nos resultados, por uma diferença bastante superior aos 10% definidos como meta;
- As crianças estão mais motivadas e a desenvolver competências essenciais

A implementação da Oficina de Exploração do Território (OET) evoluiu favoravelmente:

- As/os dinamizadoras/es têm mais autonomia e desenham os seus próprios projetos;
- As/os dinamizadoras/es têm um maior sentido crítico relativamente à OET, desenhando com intencionalidade e coerência, projetos à medida, tendo como base os interesses e vivências das/os alunas/os.

O Município e o Agrupamento de Escolas estão comprometidos com o sucesso do projeto e alinhados na vontade em consolidar a mudança na educação no território.

Principais recomendações

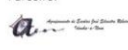
Reestruturação das atividades propostas em sala de aula:

- Privilegiar o trabalho em grupo (e/ou a pares), organizado e planificado;
- Dar tempo e espaço para que as crianças desenvolvam cada tarefa;

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

-
- Valorizar diferentes modos raciocínios e modos de resolução e promover a sua partilha;
 - Promover mais momentos de jogos;
 - Privilegiar atividades mais centradas no papel ativo da criança na construção do conhecimento;
 - Trabalhar a articulação entre as diversas disciplinas;
 - Proporcionar mais momentos de partilha de dúvidas e distribuição de feedback.
-

Apoiar as/os docentes na gestão das turmas mistas:

- Apoio à estruturação de momentos de trabalho autónomo;
 - Promoção da partilha de boas práticas entre docentes;
 - Construção de material de apoio que reúna propostas de trabalho e estratégias para gestão de turmas mistas.
-

Reajustar o processo de mentoring:

- Definir dinâmicas para as sessões que permitam um questionamento individual e em grupo, sobre as práticas pedagógicas;
 - Definir estratégias e dinâmicas para as sessões que promovam a efetiva partilha e o trabalho colaborativo entre colegas;
 - Equacionar um plano de visitas às salas de aula, por parte da equipa de mentoring;
 - Equacionar um plano de visitas a algumas turmas envolvidas no Projeto Ensinar é VOAR em Oliveira do Hospital.
-

Promover a melhoria contínua da Oficina de Exploração do Território:

- Continuar a capacitação das equipas;
 - Promover o trabalho colaborativo entre dinamizadoras/es e articulação com docentes titulares;
 - Definir estratégias que permitam um maior envolvimento e colaboração por parte das/os Assistentes Operacionais na OET;
 - Repensar a possibilidade de acautelar e planificar uma solução segura para o recreio da Escola Básica de Monsanto;
 - Desafiar as/os dinamizadoras/es a promoverem mais momentos de exploração de jogos de tabuleiro modernos e brincadeira livre;
 - Sensibilizar a promover a importância da OET junto das famílias.
-

Promover a partilha de recursos:

- Promover a utilização da Plataforma de Gestão;
 - Criar um centro de recursos por escola, com material de apoio tanto para a vertente curricular, como para a OET e para a Componente de Apoio à Família (CAF), como material manipulável, jogos de tabuleiro, clipboards, gravadores de áudio, lupas, bússolas, entre outros.
-

Envolver mais as famílias e comunidade:

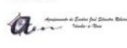
- Disponibilizar informação temática e documental que siga por email e que possa ser divulgada também publicamente;
- Criar mecanismos que desenvolvam um espaço seguro para que as famílias sejam escutadas e envolvidas;
- Definir planos de intervenção particularizados às realidades de Zebreira e Monsanto.

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
ESCOLA BÁSICA DE MONSANTO

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, é 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 contempla, 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 Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

- 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, apresenta-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, cumulativamente:

- Aumentem a média dos resultados, comparativamente com a média ponderada dos 3 anos letivos anteriores (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020), em 10%;
- Diminuem as retenções a 0;
- Aumentem 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 compromete-se, voluntariamente ainda, a diminuir o desvio padrão, comparativamente com os 3 anos letivos anteriores (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020), em 10%. Tem 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 entreajuda 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, visa 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, tem 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.

Trata-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 podem despertar e reforçar o seu interesse no território, ao mesmo tempo que desenvolvem 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 têm 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 prevê o desenvolvimento e implementação de projetos de exploração da biodiversidade local, bem como do património e cultura locais, ao mesmo tempo que se aprende a brincar com e na natureza.

Para tal, está prevista a construção de 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 prevê a compilação de todos os projetos criados pela equipa, mas também os projetos que serão 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.

Para promover esta apropriação, estão igualmente previstas ações de capacitação inicial, mas também continua, face às necessidades que vão surgindo na equipa e ajustadas ao acompanhamento necessário, para que as/os dinamizadoras/es consigam implementar, tão cabalmente quanto possível, o projeto, compreendendo os seus propósitos, promovendo a reflexão, enraizando as mudanças nas práticas nesta oferta complementar.

4. Modelo de implementação do projeto

O projeto Ensinar é VOAR II é cofinanciado pelo Portugal Inovação Social, no âmbito das Parcerias para o Impacto, sendo 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 conta ainda como investidor social o Município de Idanha-a-Nova situado na região Centro, disperso por 13 freguesias, num território de 1412,7 Km², com uma densidade populacional de 6,1 habitantes/Km², 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) sendo 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 consigam implementar as novas metodologias, este projeto contempla 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 contempla a construção e partilha de materiais de apoio para docentes, igualmente a cargo do Colégio de S. José, que podem ser utilizados em sala de aula, diretamente com as/os alunas/os, apoiando assim a aprendizagem diferenciada. Além destes materiais, as/os docentes têm também ao seu dispor os quatro manuais de apoio à implementação do projeto (construídos para a primeira IIES), repensados e reorganizados, para que sejam possíveis de implementar em turmas mistas.

O projeto implica 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 e Espelhos Refletores.

De realçar que esta IIES contempla 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 possam surgir, e construir um modelo de avaliação do projeto, no qual este relatório intermédio se insere, que permita aferir continuamente os resultados e processos, possibilitando melhorias ao longo da sua implementação.

O projeto também integra a dinamização de sessões com encarregadas/os de educação integradas/os no projeto, famílias e comunidade escolar (Quadro 2). Assim, são promovidas sessões temáticas de reflexão, que contam com a presença de diferentes especialistas para abordar temas diversos de interesse ao projeto, possibilitando a sua abertura a todos os elementos da comunidade local e regional, que tenham interesse nas temáticas e em acompanhar o projeto. Por forma a promover um cada vez maior equilíbrio no ambiente familiar, são dinamizadas sessões e atividades para todas as famílias do território, com crianças entre os 4 e os 12, com vista à promoção do tempo de qualidade em família e apoio à educação positiva e consciente. Por fim, são também dinamizadas sessões de acompanhamento das famílias envolvidas no projeto, com vista a apoiar as/os encarregadas/os de educação a acompanhar as/os suas/seus educandas/os, face à inovação do modelo.

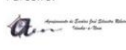
Quadro 2 - Sessões dinamizadas no ano 2020 e 2021

Datas	Sessões Temáticas de Reflexão	Participantes
21 de dezembro de 2020	A importância de brincar e aprender no exterior!	39
02 de fevereiro de 2021	Inovação no Pré-Escolar: Abordagem Reggio Emilia	33
03 de maio de 2021	Inovação Pedagógica na escola: Projeto Scholé	19
26 de maio de 2021	Metodologia de Trabalho por Projeto	14
29 de setembro de 2021	Como aprendem as crianças? O funcionamento do cérebro e o desenvolvimento das aprendizagens	27

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

20 de outubro de 2021	Igualdade de Oportunidades e Inovação Pedagógica	23
10 de novembro de 2021	Estratégias de gestão relacional em sala de aula	17
Datas	Sessões para famílias	Participantes
31 de maio de 2021	Tempo de qualidade em família	13
21 de junho de 2021	Estratégias para a aprendizagem da escrita em período de férias	10
07 de dezembro de 2021	Vamos falar de emoções com o Ginja!	17
Datas	Sessões de acompanhamento das famílias envolvidas no projeto	Participantes
04 de novembro de 2020	Oficina de Exploração do Território - Sessão de Esclarecimento	6
07 de novembro de 2020	Oficina de Exploração do Território - Sessão de Esclarecimento (Repetição)	11
25 de fevereiro de 2021	Como apoiar as crianças em casa, no Projeto Ensinar é VOAR	14
18 de novembro de 2021	O Projeto Ensinar é VOAR em Idanha-a-Nova - Sessão de Esclarecimento	7

Tratando-se de uma evolução da IIES piloto, em implementação em Oliveira do Hospital, o Ensinar é Voar II apresenta 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 inclui 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;
- Desenvolvimento de um Plano de Comunicação e Marketing para a sustentabilidade local da IIES.

Estão também previstas iniciativas de mediação e mobilização da comunidade, desenhadas em conjunto com a comunidade local, que pressupõem 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, é 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, será 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 prevê a introdução de uma série de ferramentas e práticas (sessões online em grupo, sessões privadas, entrevistas-diálogo, visitas no terreno) que contribuem 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 contempla 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, centra-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.

Relativamente à disseminação de informação, o projeto prevê essa partilha por via do site www.ensinarevoar.pt e das suas respetivas redes sociais (Facebook e Instagram). Pressupõe ainda a acomodação e 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-Nova¹.

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 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 do 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 2020/2021 integraram no projeto 7 turmas, 4 mistas de 1.º e 2.º ano (Ladoeiro, Penha Garcia, Monsanto e Zebreira), 1 mista de 2.º e 3.º ano de Idanha-a-Nova (tendo apenas integrado no projeto as/os alunas/os de 2.º ano), e 2 de nível também de Idanha-a-Nova, uma de 1.º e outra de 2.º ano. No total, estiveram envolvidas/os, neste primeiro ano, 7 docentes e cerca de 94 alunas/os. No ano letivo 2021/2022, integraram todas as turmas de 1.ºCEB do Agrupamento de Escolas, 3 mistas de 1.º e 2.º ano (Ladoeiro, Monsanto e Zebreira), 3 mistas de 3.º e 4.º ano (Idanha-a-Nova, Ladoeiro e Monsanto), 1 mista de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano (Penha Garcia) e 6 de nível (4 de Idanha-a-Nova, uma de cada nível de escolaridade e 2 de Zebreira, uma de 3.º e outra de 4.º ano), abrangendo assim todas/os as/os alunas/os deste ciclo de ensino (cerca de 209).

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

B. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

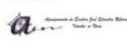
No que concerne a projetos de natureza complexa, como o caso desta IIES, quer seja pela sua configuração, quer pelo ambiente em que são desenvolvidos, o processo de avaliação pode acarretar desafios que apelem a abordagens diferentes. Segundo Preskill, Gopal et al. (2014) nas iniciativas de mudança social, 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

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



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*² 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 intermédio de avaliação justifica-se com a necessidade de distribuição de *feedback* pelas/os principais interessadas/os, explanado o ponto em que se encontra a implementação do projeto Ensinar é VOAR. Esta fase inicial da avaliação, na qual se centra o presente relatório, tem assim como principal propósito sinalizar os aspetos mais bem conseguidos até ao momento, os passíveis de serem melhorados e também algumas sugestões decorrentes das evidências até à data analisadas.

Por se tratar de um relatório de monitorização, considera-se prematuro retirar conclusões definitivas sobre o impacto do projeto no Agrupamento e no território, sendo realizada, apenas, uma breve análise, à luz da informação recolhida até ao momento, sobre as repercussões visíveis do projeto na comunidade. Não obstante, é apresentada a cabal metodologia a adotar ao longo de todo o processo avaliativo, tanto no presente relatório como numa segunda fase da avaliação.

1. Problema e questões de avaliação

O problema do presente estudo de avaliação consiste em gerar informação que permita, 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 será gerada a partir de análise documental e da auscultação dos principais *stakeholders* (Direção do Agrupamento, docentes e dinamizadoras/es envolvidas/os no projeto e famílias), bem como de outros elementos envolvidos, como a equipa de capacitação e *mentoring* e o município.

Para tal, foi construída uma matriz de avaliação (Quadro 3), 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.

Quadro 3 - Matriz de Avaliação

Objetos de Avaliação	Dimensões de Avaliação
----------------------	------------------------

² Identificados no Subcapítulo Problema e questões de avaliação

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

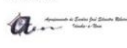
Organização e Funcionamento do Projeto	Processos de Capacitação e <i>Mentoring</i>
	Materiais Pedagógicos
	Facilitação e apoio na gestão, organização e comunicação
	Sessões com EE integrados no projeto, famílias e comunidade escolar
	Intervenção com a comunidade
Implementação da Oficina de Exploração 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	Temáticas 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 (Ensino, aprendizagem e avaliação)	Dinâmicas de sala de aula
	Organização do espaço de sala de aula
	Planificação das aulas

Promotores:



COLÉGIO S. JOSÉ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS, ARTES E LETRAS

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal
INOVACÃO SOCIAL

Cofinanciado por:



	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?

De salientar que, por se tratar de uma avaliação intermédia, nem todas as dimensões presentes na matriz se encontram abordadas na apresentação e discussão dos dados, por não ter sido possível, face ao tempo decorrido de projeto, recolher dados suficientes que permitam refletir sobre as mesmas.

2. Processos de recolha de informação

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

Foram realizados questionário às/os docentes envolvidas/no projeto no início do ano letivo 2020/2021, para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial, bem como no 2.º período do mesmo ano letivo, para levantamento de informação essencial ao acompanhamento do projeto (Anexo B e C). No final do ano letivo, foi dinamizada uma sessão final de balanço, onde foram levadas a cabo atividades de reflexão e auscultação, com base em metodologias ativas e participativas. Foram também analisadas as respostas a um pequeno questionário, elaborado e implementado pela Direção do Agrupamento, para balanço final do projeto, levantamento de necessidades e perceção sobre a vontade pessoal de cada docente em continuar envolvida/o no projeto.

No que diz respeito às/aos dinamizadoras/es da OET, o seu envolvimento no processo de recolha de informação verificou-se a partir do preenchimento de um questionário, aplicado no início do ano letivo 2020/2021, para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial, bem como no 2.º período do mesmo ano letivo, para levantamento de informação essencial ao acompanhamento do projeto (Anexo D e E). Foram também recolhidas perceções sobre o modo como se desenvolveu o trabalho colaborativo na planificação e implementação dos projetos (Anexo F).

Relativamente às/aos encarregadas/os de educação, foram auscultadas/os a partir da aplicação de questionários no início do ano letivo 2020/2021, para levantamento de expectativas do projeto, tanto na vertente curricular, como na OET (Anexo G e H). Foram igualmente aplicados questionário no 2.º período para acompanhamento do projeto (Anexo I).

A par destes instrumentos, foram também aplicados, após todas as sessões dinamizadas no âmbito do projeto, questionários de satisfação relativas às mesmas (Anexo J).

Foram igualmente analisadas fichas de turma (Anexo K), preenchidas pelas/os dinamizadoras/es de OET, bem como os projetos por si desenhados, com vista à recolha de informação sobre a abordagem pedagógica e a implementação da Oficina.

De salientar ainda a relevância da presença na ação de capacitação “Arte de Facilitar” e das reuniões que foram ocorrendo, tanto entre as entidades parceiras, como com docentes titulares e dinamizadoras/es de OET, com a Direção do Agrupamento, Câmara Municipal e encarregadas/os de educação, com vista ao acompanhamento e facilitação da implementação do projeto. Estas reuniões/sessões de trabalho revelaram-se fundamentais, não só para aferir o envolvimento dos diferentes elementos envolvidos, mas também para identificar constrangimentos, de forma tão atempada quanto possível, e consequente definição de estratégias futuras, sendo que a apresentação dos resultados desta avaliação intermédia, espelha

algumas das considerações que foram sendo retiradas, ao longo deste processo de acompanhamento e monitorização.

Foram igualmente realizadas, no 1.º período do ano letivo 2021/2022, observações a aulas de 7 das/as 13 docentes envolvidas/os no projeto, tendo a equipa assistido a um momento de português, de matemática e estudo do meio de cada turma (salvo algumas exceções de ajustes nos horários levados a cabo pelas/os docentes, no decorrer do dia de aulas, sem aviso prévio). Para tal, foi construída uma grelha de observação, para registo e posterior análise dos dados recolhidos (Anexo L). Foi dada prioridade às turmas envolvidas pelo 2.º ano letivo consecutivo no projeto, dando tempo e oportunidade às/aos restantes docentes de se apropriarem da metodologia. A exceção centra-se numa turma de 1.º ano de Idanha-a-Nova que, a pedido do Agrupamento e após consentimento por parte da docente em questão, foi observada nesta primeira fase. As observações das restantes turmas estão previstas para o 2.º período do ano letivo 2021/2022. No seguimento destas observações, foram também realizadas visitas às salas de aula a decorrer a OET, em todas as escolas, tendo sido possível conversar e observar, pelo menos uma vez, todas/os as/os dinamizadoras/es.

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 2020/2021, 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).

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 reunião final de balanço do projeto na vertente curricular e das observações levadas a cabo.

De salientar que, devido à natureza deste relatório de avaliação intermédia, já explanada no capítulo do enquadramento metodológico, esta apresentação e discussão de dados, apesar

de realizada, tanto quanto possível, à luz da matriz de avaliação construída, não vislumbra a obtenção de respostas a todas as questões orientadoras espelhadas na metodologia.

1. Organização e funcionamento do projeto

1.1 Processos de capacitação e *mentoring*

No início do ano letivo de 2020/2021, todas/os as/os docentes do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas tiveram acesso a sessões de capacitação sobre o Modelo Pedagógico VOAR, dividida em sessões, uma presencial, mais geral sobre o modelo, e 3 online, uma sobre metodologia de trabalho por projeto, outra sobre a aprendizagem do português e uma última sobre aprendizagem da matemática.

A apreciação global foi positiva, tendo sido valorizada a organização e estrutura das sessões, a clareza da exposição das temáticas e as orientações para abordar os conteúdos, os materiais disponibilizados, e a disponibilidade, entrega, assertividade, experiência, entusiasmo e motivação da equipa responsável.

Concordando com calendarização e carga horária das sessões de capacitação inicial, as/os docentes afirmaram ter compreendido claramente os objetivos e metodologia do projeto, nomeadamente no que diz respeito aos materiais, à metodologia de trabalho por projeto, às dinâmicas da matemática e português, às assembleias de turma e trabalho autónomo, adquirindo os conhecimentos necessários à sua implementação, em grande medida pelos exemplos que foram sendo apresentados.

Não obstante, foram identificados alguns pontos a melhorar, nomeadamente, a apresentação de mais exemplos de aulas práticas e partilha de experiências, mais direcionadas para a realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que se refere às sessões de *mentoring*, apesar de reconhecida a sua importância e qualidade, as/os docentes afirmaram, nos questionários aplicados no 2.º período, necessitar de alguns ajustes, com vista à promoção da partilha de experiências e do trabalho colaborativo e uma abordagem de trabalho mais prático (construção de materiais, jogar em conjunto, simular e mostrar como se podem abordar os níveis de projeto, etc.).

Na sessão de balanço de final do ano letivo de 2020/2021, foram novamente tecidas algumas considerações sobre estas sessões, tendo sido proposto realizarem-se quinzenal ou mensalmente, e não semanalmente como até então. Para o corpo docente envolvido neste primeiro ano de projeto, e fazendo um balanço final, as sessões de *mentoring* deviam acontecer em menor número, serem mais produtivas e dinâmicas, configurando-se como verdadeiras sessões de apoio, trabalho e de partilha.

No que se refere à capacitação inicial para dinamizadoras/es da OET, esta ocorreu também no início do ano letivo de 2020/2021, durante 4 dias, tendo os primeiros 2 dias sido no exterior e canalizados para formação inspirada em *Forest School*, e os 2 dias restantes, em sala, em torno do programa a implementar.

Na opinião da maioria, a capacitação não correspondeu às expectativas, alegando falta de operacionalização/concretização (atividades pouco diversificadas, falhas a acautelar situações de risco, lacunas na organização e estruturação da planificação, metodologias adotadas

inadequadas ao público-alvo da capacitação) e falta de informação/conteúdo sobre os temas a desenvolver, tanto que a maior parte das/os presentes não compreendeu o tipo de materiais disponibilizados para a implementação da OET.

Para além desta perceção face à capacitação, as atividades propostas para implementação, de futuro na OET, foram consideradas de difícil implementação devido, não só à falta de condições dos espaços exteriores das escolas, mas também ao elevado número de crianças, em contraponto com o reduzido número de assistentes operacionais disponíveis em cada escola. Reconhecendo a validade das perceções das/os participantes, inclusive na análise das situações expostas e procura de estratégias de melhoria futuras, estas perceções podem afigurar uma aparente resistência, naturalmente características de processos de mudança.

Não obstante, foram mencionados pontos positivos como a mais-valia para a implementação da OET, a clareza das formadoras, a escolha do local para a formação *outdoor* e a facilidade na realização das tarefas propostas nessas sessões, tendo a maioria das/os participantes confessado ter gostado da abordagem à *Forest School*, mostrando interesse em continuar com as sessões de capacitação nas pausas letivas.

Apesar da grande maioria ter conseguido perceber os objetivos da OET e as metodologias a adotar no projeto, ficou clara a necessidade de mais formação para iniciar o projeto piloto. Tal foi sendo acautelado ao longo do projeto, com sessões *online* e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas/os dinamizadoras/es.

Estas sessões tiveram impacto no aumento da satisfação face à capacitação, tendo no 2.º período correspondido às expectativas, ao contrário do que se verificou na capacitação inicial. É notória, assim, e segundo as/os dinamizadoras/es da OET, uma melhoria na qualidade da capacitação, bem como no apoio prestado pela equipa, evidenciados como pontos positivos o contacto regular estabelecido e as orientações claras, sem comprometer a sua autonomia.

Ainda assim, e apesar das melhorias significativas, foi mencionada nos questionários aplicados no 2.º período, apesar de com pouca expressão, a necessidade de mais formação prática para desenvolver atividades no exterior e um maior apoio na exploração de mais perspetivas sobre os projetos, fruto de ainda alguma dificuldade em transpor a teoria para a prática, em certos temas.

1.2 Materiais pedagógicos

No que às planificações disponibilizadas para apoio à vertente curricular diz respeito, estas são consideradas úteis e de fácil acesso e compreensão, apesar de ser sugerida uma outra estrutura e organização do manual. Segundo as/os docentes, por contemplar as planificações de 2 anos de escolaridade, o manual poderia estar dividido por nível e disciplina, e não apenas por semanas (intercalando as disciplinas e os anos de escolaridade), tornando a sua consulta mais intuitiva e menos confusa.

Também os temas dos projetos do estudo do meio são considerados adequados e adaptáveis à realidade de cada turma, apesar de poder ser necessário especificar os conteúdos curriculares abordados em cada projeto do estudo do meio, de modo a facilitar a sua compreensão e implementação.

Na matemática, é também referido, por parte das/os docentes titulares, que não está claro nas planificações qual deve ser a utilização do espelho refletor que receberam, juntamente o restante material manipulável, que acabou por chegar tardiamente e em pouca quantidade, o que condicionou o desenvolvimento de algumas das atividades e dinâmicas propostas.

No que diz respeito à OET, os materiais disponibilizados são considerados úteis e acessíveis. Face ao avanço significativo na autonomia das/os dinamizadoras/es da OET e na perceção que têm sobre os princípios e fundamentos desta iniciativa piloto, desde o 2.º período do ano letivo 2020/2021, que estão a ser implementados projetos por si desenhados, colaborativamente e à medida da realidade de cada escola, tendo sempre presente o apoio da equipa do projeto. Contudo, e apesar de identificarem vantagens na planificação dos seus próprios projetos em equipa, por conhecerem a realidade das suas turmas, as/os dinamizadoras/es admitem que ter acesso a projetos previamente desenhados pela equipa de apoio ajuda e enriquece o processo. Assim, foi sentida a necessidade de se reestruturar o manual de planeamento das sessões dando corpo ao levantamento e acompanhamento dos projetos elaborados em cada escola, com vista ao seu registo e partilha futura para novas aplicações.

Foi também identificada pelas/os dinamizadoras/es, a necessidade de acesso a outros materiais para a prática de algumas atividades. No âmbito de um dos projetos, alusivo à Semana Europeia dos Geoparques, identificou-se o potencial da construção de um jogo adaptado ao território e à sua fauna e flora local, que desafiasse as crianças a descobrirem mais informações sobre a biodiversidade de Idanha-a-Nova de forma lúdica. Deste modo, foi construído o jogo “ID – Identifidanha”, um jogo de tabuleiro moderno cujo objetivo é reconhecer e identificar as principais características de algumas espécies de animais e plantas que podem ser encontradas no território. Encontra-se em aplicação uma ficha de avaliação do jogo, a preencher pelas/os dinamizadoras/es, para que se consigam perceber melhorias necessárias e adaptações desejadas.

Para além deste jogo de tabuleiro moderno, e após avaliadas as diferentes carências e possibilidades, foram também então disponibilizados alguns materiais, como bússolas, lupas, um *slackline* e jogos de tabuleiro, para poderem experimentar e definir quais a adquirir, de futuro.

1.3 Facilitação e apoio na gestão, organização e comunicação

Envolver e acompanhar toda a comunidade educativa neste processo de mudança é fundamental, não só para a cabal concretização do projeto, mas também para garantir o seu sucesso e impacto no território, munindo a comunidade de ferramentas que permitam prosperar neste caminho, mesmo após o término do projeto.

Para tal, é necessário garantir o regular acompanhamento das atividades previstas e promover o despiste de eventuais constrangimentos ou imprevistos que possam constituir potenciais obstáculos à normal implementação do projeto, num processo de facilitação que se pretende eficaz e de proximidade.

Esta regularidade e proximidade dependem, em grande medida, da eficácia e agilidade da comunicação que se vai estabelecendo com a comunidade educativa, que no que concerne às famílias, tem enfrentado alguns obstáculos, principalmente devido à dificuldade de acesso aos contactos mais diretos (face à Regulamentação Geral de Proteção de Dados), o que se reflete na pouca adesão às diversas iniciativas que têm sido promovidas.

Também o facto do *site* do projeto se encontrar ainda em fase final de preparação, não permite uma comunicação efetiva por essa via. Contudo, esta dificuldade tem vindo a ser ultrapassada, não só por via de contacto direto por email, mas também através da difusão de informação nas páginas das redes sociais (Facebook e Instagram) do projeto, tanto da vertente curricular como da OET. Assim, e a partir da criação de materiais de comunicação específicos para estas páginas, tem sido possível partilhar os trabalhos desenvolvidos pelas turmas integradas no projeto, bem como a divulgação de sessões dinamizadas e partilha de notícias e eventos sobre a temática da inovação pedagógica, o brincar livre e a exploração do território e da natureza.

Os resultados desta estratégia de comunicação são visíveis quando analisadas as respostas aos questionários de satisfação das sessões dinamizadas no âmbito do projeto. Segundo os dados recolhidos, os meios mais comuns pelos quais as pessoas tomaram conhecimento das sessões, foram os convites por email, a comunicação Escola/Agrupamento e as redes sociais do projeto. Por outro lado, o passa a palavra entre amigas/os e colegas, o *website* do projeto e a comunicação via Câmara Municipal, foram os meios que menos se destacaram nesta auscultação, o que permite concluir que estes mecanismos de comunicação estão à disposição do projeto, mas que podem ser otimizados.

No que concerne à gestão do projeto, são identificados 3 constrangimentos, que apesar de ultrapassados, merecem alguma reflexão de futuro. Um diz respeito ao atraso na aquisição/distribuição do material previsto no projeto e indispensável para a implementação da metodologia em sala de aula. Segunda as/os docentes, esta demora acabou por condicionar um pouco o arranque do projeto na matemática, dificultando a implementação de algumas das atividades propostas nas planificações, dependentes da manipulação de material, exigindo assim uma maior adaptação das mesmas. Também a aquisição do manual de português de 1.º ano, referente ao Método das 28 Palavras, sofreu um ligeiro atraso, pela impossibilidade de alteração do manual de referência associado aos *vouchers*, situação que acabou por ser resolvida e ultrapassada, num esforço conjunto entre equipa de projeto e Agrupamento.

Também a plataforma de gestão, com vista à gestão do trabalho desenvolvido, à comunicação entre os diferentes intervenientes e à partilha de materiais e outros recursos inerentes ao projeto, sofreu alguns atrasos no seu arranque. Contudo, encontra-se atualmente em funcionamento, tendo sido partilhado um guia de apoio à sua utilização e dinamizada uma sessão prática (online) demonstrativa para exploração e esclarecimento de dúvidas, e direcionada a todas/os as/os docentes e dinamizadoras/es de OET envolvidas/os até ao momento no projeto, assim como a Direção do Agrupamento e a equipa do Município. É, assim, expectável, que ao longo do projeto, esta ferramenta digital contribua, não só para a promoção de uma cultura colaborativa e de partilha, mas também para uma maior fluidez de comunicação.

Por último, de referir o atraso na marcação das observações, que acabaram apenas por acontecer no 1.º período do ano letivo de 2021/2022. Este atraso justifica-se, em grande medida, devido à situação pandémica, mas também por ter sido considerado pertinente dar algum tempo às/aos docentes para irem integrando as estratégias que foram sendo trabalhadas, ao longo do ano letivo 2020/2021, por via das diferentes reuniões e sessões levadas a cabo.

1.4 Sessões com encarregadas/os de educação integradas/os no projeto, famílias e comunidade escolar

Apesar do número de respostas aos questionários de satisfação, aplicados no decorrer das diferentes sessões, ficar aquém do desejado, se comparado com o número de presentes (de um total de 241 pessoas que assistiram as sessões, apenas 78 responderam, o que corresponde a 32%), obtiveram-se informações e indicadores pertinentes de serem analisados e que devem ser considerados, no planeamento de sessões futuras.

Numa análise global a todas as sessões, fica clara a satisfação e cumprimento de expectativas, tendo a esmagadora maioria considerado as sessões claras, interessantes, dinâmicas e úteis, observando-se a mesma tendência positiva relativamente à organização e ao horário das mesmas. As/os oradoras/os foram alvo de avaliações também elas positivas, tendo a audiência conseguido obter respostas esclarecedoras às questões colocadas. Esta apreciação globalmente positiva espelha-se na motivação demonstrada em participar e sessões futuras, tendo a maioria das/os inquiridas/os admitindo essa intenção.

No que diz respeito às Sessões Temáticas de Reflexão, destacam-se, pelas apreciações positivas, as sessões “A importância de brincar e aprender no exterior”, “Metodologia de Trabalho por Projeto” e “Como aprendem as crianças?”, em contraponto com a sessão “Inovação no Pré-Escolar: Abordagem Reggio Emilia”. De salientar ainda que, no que se refere à sessão “Metodologia de Trabalho por Projeto”, esta foi considerada útil e pertinente, mas segundo as/os docentes envolvidas/os no projeto, pecou por tardia, devendo, na sua opinião, ter sido dinamizada mais cedo, para apoiar, de forma mais atempada, a implementação da metodologia.

Solicitadas sugestões sobre temáticas a abordar em futuras Sessões Temáticas de Reflexão, foram identificados temas relacionados com metodologias pedagógicas, diferenciação pedagógica, recursos pedagógicos, promoção da autonomia nas crianças e parentalidade consciente.

Já no que concerne às temáticas sugeridas para as sessões direcionadas a famílias e comunidade, e tendo em conta as respostas apresentadas, fica clara a preocupação sobre o tema da pandemia COVID-19 (saúde física e práticas desportivas, como lidar com o isolamento, novas tecnologias), seguida das aprendizagens (estratégias para o ensino da matemática e de incentivo à leitura), *bullying* e inclusão.

1.5 Intervenção com a comunidade

Como já referido anteriormente, o projeto prevê o desenvolvimento de ações de intervenção junto da comunidade escolar, nomeadamente das famílias e encarregadas/os de educação, para uma efetiva mobilização e corresponsabilização para uma educação integral, inclusiva e qualidade para todas/os.

A ação de capacitação “Arte de Facilitar” permitiu gerar a capacidade de aprender continuamente, sabendo observar e escutar os diferentes *stakeholders*. Assim, e durante as 8 sessões, foram trabalhados os diferentes desafios reais de que cada um dos elementos presentes (equipa técnica do projeto, técnicas/os do Município e mediadores/as interculturais de Idanha-a-Nova), resultando no surgimento de diferentes projetos protótipos:

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

- "Envolver para Mudar" - protótipo para envolver mais docentes na mudança necessária na sua ação diária;
- "Jornada de Pais" - protótipo para estabelecer rede de contatos entre famílias, aproximando-as e criando uma vivência em comunidade, com partilha de experiências e conhecimentos;
- "Desenho o meu Futuro Agora" - protótipo para promover uma educação onde é possível aprender em cooperação, criando uma troca de saberes da comunidade para a escola.

Estes diferentes protótipos representam uma oportunidade para testar novas estratégias e novas formas de envolver e explorar a contínua aprendizagem para expandir o impacto social do projeto.

Foram igualmente dinamizadas sessões presenciais por escola, no final do ano letivo de 2020/2021, com vista à facilitação e aproximação às famílias e comunidades, .Apesar de terem sido sentidas dificuldades de mobilização das famílias (devido à pouca participação), em todas as escolas, as de Zebreira e Monsanto destacam-se, tendo estado presentes apenas 2 e 1 encarregada/o de educação, respetivamente, o que revela uma grande diversidade da receptividade e conhecimento do projeto.

A comunidade de Zebreira e de Monsanto, pelas suas características próprias, mas diferentes entre si, foram identificadas como comunidades com necessidades particulares, e que por isso, beneficiariam do desenvolvimento de um projeto piloto, com vista ao seu envolvimento, auscultação e mobilização.

No caso particular da comunidade de Zebreira, com uma grande representação de elementos de etnia cigana, foi sempre clara a necessidade de mobilizar as famílias e a comunidade para a importância da escola, mostrando que é possível garantir uma educação de qualidade e de interesse para as suas crianças e jovens, que promova a igualdade de oportunidades, que valorize a sua cultura e as suas tradições, com respeito pela individualidade de cada criança.

Segundo a própria docente titular que acompanhou a turma integrada em projeto no ano letivo de 2020/2021, teria sido fundamental um maior apoio, por parte da equipa de projeto, para o envolvimento da comunidade. Apesar de sentir que conseguiu estabelecer uma relação de alguma proximidade com as crianças e respetivas famílias, considera que esse processo poderia ter sido favorecido, com o apoio e acompanhamento por parte da equipa.

A realidade de Monsanto também se caracteriza como particular, não só pela representação significativa de comunidade estrangeira, mas também por se afigurar uma comunidade com uma aparente visão mais crítica face à capacidade da escola atual em proporcionar às crianças e jovens uma educação integral, inclusiva, de respeito pela sua liberdade e individualidade, parecendo assim valorizar e procurar alternativas, em abordagens de educação mais disruptivas, como comunidades de aprendizagem ou até o *homeschooling*.

Face a estas duas realidades, tão particulares e tão distintas, impõe-se a necessidade de uma aproximação por parte da equipa de projeto, com vista ao conhecimento das suas especificidades e à definição de um plano estratégico de intervenção, que as aproxime e mobilize na procura de uma educação integral e holística das suas crianças. As ferramentas e estratégias exploradas e trabalhadas na ação de capacitação "Arte de Facilitar" podem também ser

canalizadas para a definição de um plano estratégico de intervenção com estas duas comunidades em particular.

2. Implementação da Oficina de Exploração do Território

2.1 Interação entre docentes dinamizadoras/es

Desde o início do projeto, que o trabalho colaborativo entre dinamizadoras/es é considerado, pelas/os próprias/os, como essencial para a implementação da OET. É reconhecida a articulação que os elementos das equipas de cada escola têm estabelecido para desenhar e implementar os projetos, de forma a interligar as diferentes áreas.

Apesar de algumas dificuldades, a maioria das equipas parece ter trabalhado colaborativamente, principalmente no momento da planificação dos projetos, tendo a articulação corrido bem e de forma consistente entre as diferentes escolas. Na perceção das/os dinamizadoras/es, o facto de começarem a planificar os seus próprios projetos, tendo em conta as condições existentes e as realidades de cada escola e de cada turma, promoveu esse trabalho, tendo a escolha dos temas e a articulação acontecido de forma relativamente fácil, contando os projetos com o envolvimento de toda a equipa (salvo algumas exceções). De salientar também que, apesar de poucas, algumas equipas não se reúnem no final de cada projeto, com vista a um balanço do que correu bem e do que pode ser melhorado.

O ambiente é também considerado propício à partilha, à entreeajuda, ao respeito e à valorização pelas diferentes ideias e opiniões. A maioria considera também que os projetos interdisciplinares foram uma mais-valia para as crianças e para si enquanto profissionais, tendo sido possível integrar as diferentes áreas em atividades comuns.

De facto, é globalmente notória uma melhoria na articulação entre pares ao longo dos sucessivos projetos, o que se reflete nos documentos finais apresentados que incorporam reflexões de todas as equipas de docentes (planificação dos projetos e fichas de turma). Esta evolução positiva é particularmente visível se comparado o presente ano letivo com o ano letivo anterior, tendo as equipas de dinamizadoras/es, no presente período, construído um único projeto comum à maioria das escolas e articulando as saídas ao exterior de todas as turmas envolvidas.

Apesar da maioria das/os dinamizadoras/es considerar a existência de articulação e trabalho colaborativo, são também identificadas algumas tensões, nomeadamente no que se refere a comunicação e à articulação das atividades.

Para certos elementos das equipas, foi difícil planificar e implementar as atividades em articulação com as/os colegas, tendo sentido pouca disponibilidade por parte de alguns elementos da equipa para desenvolver um verdadeiro trabalho colaborativo. Fica também claro que estas/es dinamizadoras/es não se sentiram ouvidas/os e valorizadas/os neste processo, o que pode ter influenciado a sua dedicação em determinadas escolas.

Este desconforto parece levar estas/es dinamizadoras/es a questionar a mais-valia de projetos interdisciplinares, possivelmente por sentirem que não conseguiram integrar a sua área nos projetos, configurando, na sua opinião, uma carência para o desenvolvimento das crianças.

Contudo, as/os dinamizadoras/es que sentem maior desconforto no desenvolvimento do trabalho colaborativo, parecem ser as/os que não necessitam, na sua opinião, de apoio/formação em áreas relacionadas com o trabalho em equipa. Por isso, e na perspetiva de apoiar e promover o trabalho colaborativo, foi dinamizada no início do ano letivo de 2021/2022, uma atividade de *team building*, na expectativa de serem ultrapassadas questões passadas e de alicerçar um novo caminho para os novos grupos de trabalho.

Para além destas atividades, as/os dinamizadoras/es, levadas/os a refletir sobre outro tipo de estratégias que podem promover o trabalho em articulação, identificaram como possível abordagem a exploração de temáticas relacionadas com o concelho, não limitando só à região da escola, procurando envolver todos os elementos das diferentes escolas.

2.2 Motivação das/os docentes dinamizadoras/es

Apesar da curiosidade sentida inicialmente, várias foram as preocupações assumidas pelas/os dinamizadoras/es, no período inicial de implementação da OET. Entre estas, destacam-se, não só o receio de não conseguirem corresponder às expectativas, mas também a falta de alunas/os inscritas/os nas atividades, a falta de materiais e de condições dos espaços exteriores e envolventes às escolas para realização das atividades e a reação das/os encarregadas/os de educação e das crianças, nomeadamente o seu possível desinteresse pelo tema aglutinador do território.

Apesar destes receios, a maioria das/os dinamizadoras/es encararam o projeto como uma mais-valia, não só para a sua vida profissional, mas também para as crianças, considerando a OET potenciadora do seu sucesso educativo. As/os dinamizadoras/es reconhecem assim o valor da abordagem disruptiva face às metodologias tradicionais, por permitir maior flexibilidade na exploração dos conteúdos e nas atividades a desenvolver, por promover o contacto com o exterior e a valorização do território e por potenciar a articulação entre as diferentes áreas.

Assim, e apesar de, inicialmente, a maioria não sentir conforto nem segurança, encararam a implementação do projeto com motivação, evidenciando sentimentos divergentes, mas característicos de processos complexos de mudança.

Ao longo do projeto esta dualidade foi-se desvanecendo, sendo notória a evolução das/os dinamizadoras/es. Analisando os resultados dos questionários aplicados no 2.º período, as/os dinamizadoras/es sentem-se, nesta fase, mais motivadas/os, confortáveis e seguras/os com a implementação da OET.

2.3 Articulação entre docentes dinamizadoras/es e docentes titulares

No que à articulação entre dinamizadoras/es e docentes titulares diz respeito, apesar de não ser uma prática recorrente e comum a todas as turmas, verificou-se algum trabalho conjunto. Contudo, certas/os docentes titulares alertam para a falta de articulação, justificando com a repetição de algumas atividades propostas pelas planificações, com as desenvolvidas na OET.

Segundo as/os dinamizadoras/es, as atividades são comunicadas às/aos docentes titulares, sendo alvo, em alguns casos, de elogios. Nas observações também foi possível perceber esta comunicação, tendo sido abordado em duas turmas de Idanha-a-Nova, a

temática do azeite, alusivo ao tema do projeto “Da oliveira ao azeite”. Tal revela conhecimento, por parte das docentes titulares, dos projetos a decorrer na OET, mas não se configura como uma verdadeira articulação, mas sim como uma repetição/revisão de conteúdos já abordados.

No caso específico das Escolas Básicas da Zebreira e do Ladoeiro, esta articulação parece acontecer de forma mais sistemática, tendo sido possível nesta última escola, articular dois projetos com a vertente curricular (projeto “Antes brincava-se assim” e “Água é vida”). Também em Monsanto parece haver abertura das/os docentes titulares para articulação.

Em algumas turmas, principalmente na Escola Básica de Idanha-a-Nova, continuam a surgir pedidos de ajuda por parte das/os docentes titulares, para realização de atividades não relacionada com o OET, como o caso, por exemplo, de trabalhos manuais alusivos a dias festivos ou mesmo relativamente aos projetos de estudo do meio.

Também para as saídas no exterior, a articulação com as/os docentes titulares têm sido importante, no sentido de providenciar as autorizações das/os encarregadas/os de educação para o devido efeito, tirando partido da sua relação de maior confiança e proximidade.

2.4 Articulação entre docentes dinamizadoras/es e auxiliares de ação educativa

O papel das/os Assistentes Operacionais (AO's) ao longo dos projetos é essencial, segundo os relatos das/os dinamizadoras/es, devido à relação de proximidade que as/os AO's estabelecem com as crianças. Contudo, e apesar da mais-valia da sua presença e acompanhamento no decorrer das atividades quer ao ar livre e visitas ao exterior da escola, quer dentro do recinto escolar, devido ao número insuficiente de elementos ou afetação a outras tarefas do quotidiano escolar, nem sempre há disponibilidade para apoiarem os projetos.

Também os Centros de Atividades de Tempos Livres (ATL's) estão a cargos das/os dinamizadoras/es da OET e das/os AO's, pelo que a importância do trabalho em articulação é ainda mais reforçada, a par de um acompanhamento de proximidade e um plano de capacitação para estes elementos da comunidade educativa.

Neste sentido, foi dinamizada uma sessão de capacitação dirigida às/aos AO's, no passado ano letivo, com vista à reflexão e partilha entre pares. Esta sessão permitiu perceber algum descontentamento, não só por considerarem reduzido o número de elementos presentes em cada escola, mas também por se sentirem pouco integradas/os na dinâmica da escola e no acompanhamento das atividades e, conseqüentemente, desvalorizadas/os face às funções que desempenham.

Face a esta realidade, e reforçando a importância destes elementos da comunidade educativa na implementação do projeto, foram construídos, pela equipa do projeto (e após visitas a todos os ATL's dinamizados pelo Município), alguns projetos possíveis de implementar nestes centros, durante o verão.

2.5 Envolvimento das famílias

O envolvimento das famílias pode ser identificado em diversas atividades dinamizadas, estando, de forma global, centrado, não só no período de Ensino à Distância, mas também na

recolha de materiais necessários à implementação dos projetos, recolha de informação através de realização pontual de entrevistas, pesquisa de receitas tradicionais, entre outros.

Nas turmas da Escola Básica de Penha Garcia as evidências indicam que essa articulação não foi necessária, enquanto na Escola Básica de Zebreira, as equipas de docentes dinamizadoras/es indicaram que a articulação com as/os Encarregadas/os de Educação foi sempre estabelecida através das/os docentes titulares.

Não obstante, as/os dinamizadoras/es alertam para o facto de certas/os encarregadas/os de educação ainda não compreenderem o propósito das OET, considerando que este ano letivo as/os suas/seus educandas/os não praticam atividade física ou expressões, por exemplo. De facto, e com base nas respostas aos questionários aplicados às famílias no 2.º período, fica claro que as/os encarregadas/os de educação com conhecimentos mais aprofundados sobre o projeto, são aquelas/es cujas/os educandas/os frequentam o projeto na vertente curricular. Assim, verifica-se ainda algumas questões relativas à comunicação dos propósitos do projeto, clarificando o modo como este se operacionaliza e quais as mais-valias para as crianças.

2.6 Apoio por parte da Direção do Agrupamento

Apesar da Oficina de Exploração do Território estar sobre a responsabilidade da Câmara Municipal, a Direção do Agrupamento tem relevado interesse em acompanhar o projeto da melhor forma possível, numa preocupação constante em manter a coerência entre as práticas pedagógicas preconizadas na vertente curricular com as atividades desenvolvidas na OET, com vista a garantir de uma oferta integrada, inovadora e de qualidade para todas as crianças do concelho.

Ainda assim, parece importante promover mecanismos de comunicação eficazes que aproximem os diferentes elementos da Direção, e da comunidade educativa no seu geral, às atividades desenvolvidas na OET. Sendo um projeto piloto, é fundamental que toda a comunidade educativa esteja a par da sua implementação, e que compreenda, pelo menos, as linhas gerais orientadoras do projeto.

2.7 Apoio por parte da Câmara Municipal

A Câmara Municipal de Idanha-a-Nova, por ser a entidade responsável pela dinamização de todas as atividades extracurriculares (desde a Oficina de Exploração do Território até aos ATL's), tem desempenhado um papel essencial na implementação do projeto, não só pela assertividade e determinação com que encara o desafio, mas também pelo acompanhamento que tem prestado às diferentes equipas. A partir da figura responsável pela coordenação, a Câmara Municipal tem marcado presença em todas as reuniões de acompanhamento e avaliação com dinamizadoras/es, estabelecendo uma estreita ligação com a equipa de projeto na identificação de constrangimentos e definição de estratégias de melhoria e de atuação.

Para além de todo o suporte necessário à realização das formações, como reserva de espaços físicos para o efeito e apoio nas convocatórias, a Câmara Municipal tem também sido essencial no apoio a várias iniciativas através da organização de várias visitas ao exterior, no âmbito da OET, como no caso da visita ao Bairro dos Louceiros (projeto "No tempo dos oleiros"),

guiada por um Técnico do Município, na disponibilização do espaço do Centro Cultural Raiano para exposição dos trabalhos das/os alunas/os (projeto “Lenda da Nossa Senhora do Almortão”), e na gestão da logística da visita ao Lagar de Proença-a-Velha (projeto “Da oliveira ao azeite”).

3. Abordagem pedagógica da Oficina de Exploração do Território

3.1 Temáticas do território

Ao longo dos 27 projetos implementados na OET no ano letivo de 2020/2021 e no 1.º período do ano letivo de 2021/2022 (dois construídos pela equipa de apoio ao projeto e os restantes construídos pelas equipas de docentes dinamizadoras/es), foram abordadas inúmeras temáticas do território, desde o seu património natural e cultural, às histórias e tradições da população.

Foram, assim, abordadas as temáticas da fauna e flora local, dos principais produtos comercializados na região, das tradições associadas a celebrações e festividades (Carnaval, Páscoa e outras romarias), das lendas e histórias contadas pelas gerações mais velhas (jogos tradicionais, brinquedos de época e atividades profissionais), e ainda o património geológico e monumental de Idanha-a-Nova, como são os registos fósseis encontrados em Penha Garcia e as tradicionais casas de pedra da aldeia de Monsanto.

3.2 Trabalho por projeto

A Oficina de Exploração do Território é implementada com base nos princípios de trabalho por projeto pelo que, mesmo não sendo expectável uma abordagem escrupulosa à metodologia, por não integrar os 3 níveis, pressupõe-se coerência nas práticas ativas, de exploração e construção do saber a partir das vivências e interesses das crianças.

Assim, e face ao evoluir do projeto, evidencia-se uma maior consciencialização da metodologia, com planificações organizadas por semana, contemplando atividades de lançamento do tema, como conversa exploratória ou dinâmicas de grupo, evoluindo para uma abordagem sucessivamente mais pormenorizada e envolvendo as crianças de forma ativa e progressiva na construção do seu conhecimento.

3.3 Atividades propostas em sala de aula

Ao nível das atividades realizadas em contexto de sala de aula, analisando as planificações dos projetos desenhados pelas/os dinamizadoras/as, estas foram sendo intercaladas com atividades no exterior, e baseadas em jogos e outras atividades lúdicas e pouco expositivas, como a dinamização de jogos tradicionais temáticos, ilustrações, realização de entrevistas à comunidade educativa e construção de painéis informativos de cada projeto. As atividades procuraram garantir a coerência entre as 3 áreas disciplinares, Atividade Físico-Desportiva, Atividade Lúdico-Expressiva e Ambiente e Sustentabilidade, conjugando diferentes tarefas em grupo e individuais, conforme o seu propósito.

3.4 Atividades propostas no exterior

Realizar atividades no exterior e no espaço envolvente às escolas, para exploração da natureza e do território, é um dos elementos essenciais da OET. À exceção de alguns projetos, a maioria das atividades planeadas pelas equipas envolveu, recorrentemente, a saída ao exterior das salas de aula ou da escola para exploração do meio envolvente, recolha de material ou de informação, e ainda a visita a locais importantes e pertinentes alusivos às temáticas.

Por isso, e a partir da análise das planificações dos projetos desenhados pelas/os dinamizadores/as, fica claro o empenho das equipas em dinamizar atividades de exploração do meio envolvente à escola, retirando as crianças do ambiente de sala de aula e permitindo que descubram o que as rodeia.

Contudo, ao longo do projeto têm sido identificados alguns constrangimentos à realização destas atividades no exterior da sala de aula, tanto em Monsanto como em Idanha-a-Nova. No caso da Escola Básica de Monsanto, o problema prende-se essencialmente com a falta de espaço seguro ao ar livre no recinto escolar, principalmente no Inverno e em períodos de chuva, por não ter zonas abrigadas e cobertas, não havendo um local resguardado para realizar atividades.

No caso da Escola Básica de Idanha-a-Nova, os constrangimentos prendem-se, não só com como a falta de espaço envolvente à escola adequado para exploração da natureza, como às dimensões das turmas. Nesta linha, outra das necessidades identificadas foi a de melhorar as condições de mobilidade das/os alunas/os durante as saídas ao exterior da escola, desde o transporte até ao apoio de AO's no acompanhamento destas saídas, como já referido anteriormente. Para tal, e segundo as/os dinamizadoras/es, seria pertinente rever os horários e a alocação de tarefas das/os AO's, pois, por vezes, coincidem com as horas de atividades da OET (como a limpeza do espaço, por exemplo), permitindo assim um maior apoio por parte destes elementos nas saídas, principalmente em Idanha-a-Nova, onde as turmas são grandes.

Também a saída, das crianças, mais cedo das atividades, principalmente na Escola Básica de Idanha-a-Nova, bem como a não autorização, por parte das/os encarregadas/os de educação, para saídas ao exterior, acabam por inviabilizar a realização de algumas atividades, ou, pelo menos, a presença de algumas crianças.

3.5 Participação das/os alunas/os

As crianças, apesar das reticências iniciais, mostram-se entusiasmadas com as temáticas abordadas na OET e realizaram com motivação e alegria as tarefas propostas. Das visitas às salas de aula das diferentes escolas, foi possível encontrar crianças felizes, motivadas para explorar o território, com liberdade e respeito pela natureza. No Ladoeiro, a docente titular confessou inclusive que, no seu contexto, as crianças que, por algum motivo, não se encontravam inscritas na OET, no final do dia, queriam ficar na escola e participar nas atividades propostas.

Apesar destes indicadores positivos, é necessário atender a uma situação particular na Escola Básica de Zebreira. Sendo a grande maioria das/os alunas/os de comunidade cigana, cujas famílias apresentam algumas reticências na valorização da escola e deste tipo de ofertas extracurriculares, importa, não só promover uma relação de proximidade com as famílias e comunidade, mas também procurar adaptar as temáticas dos projetos à luz das necessidades,

gostos e interesses desta população. Envolver as/os alunas/os na escolha dos temas a trabalhar, por exemplo, poderá também ser outra abordagem a ter em consideração, tanto nesta escola, como nas restantes escolas, em que pareça existir propósito e contexto.

Tal já está a ser providenciado neste contexto, tendo sido no 1.º período do ano letivo de 2021/2020, a única escola com um projeto específico, à luz dos interesses e gostos desta comunidade. Assim, e a partir da temática da música, o projeto “Sons de uma vida”, implementado na Escola Básica de Zebreira, permitiu uma maior presença e assiduidade da comunidade neste projeto, devido à temática mais atrativa e motivadora.

3.6 Competências desenvolvidas pelas/os alunas/os

É consensual que a OET está a ser uma mais-valia, tanto para as/os dinamizadoras/es como para as/os alunas/os. Potenciador do sucesso educativo, este projeto, na perspetiva das/os dinamizadoras/es parece estar, está não só a influenciar positivamente os resultados escolares, como também a promover competências essenciais ao futuro das crianças.

São destacadas competências como a autonomia, o espírito crítico e escuta ativa, a concentração e memória, a curiosidade, a criatividade e imaginação, a autoestima e confiança, o conhecimento de si e das/os outras/os, o respeito, a cooperação e competências físicas e motoras. Também a promoção do sentimento de pertença e identidade local, do conhecimento, gosto e respeito pelo território, pelo património e cultura local e pela natureza, são fatores positivos referenciados.

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

4.1 Dinâmicas de sala de aula

As metodologias preconizadas pelo projeto pressupõem dinâmicas de sala de aula mais ativas, que promovam o trabalho em grupo e um maior envolvimento das crianças, não só nas atividades propostas, mas no próprio espaço de sala de aula.

As observações permitiram concluir que a esmagadora maioria das/os docentes estão a implementar o modelo pedagógico. No entanto, há dois casos que merecem alguma atenção, ainda que por motivos diferentes, pois revelaram uma aparente maior dificuldade em desvincular-se das suas práticas recorrentes. Com maior ou menor dificuldade, é possível observar, globalmente, a vontade e o investimento no caminho da mudança, sendo identificáveis práticas pedagógicas que convergem com o modelo pedagógico VOAR.

Todavia, e face às alterações que este tipo de metodologias implica nas dinâmicas em sala de aula, e não obstante às condicionantes impostas por mais um ano letivo pautado pela pandemia COVID-19 (períodos de confinamento obrigatório, turmas incompletas por isolamentos profiláticos frequentes, distanciamento social recomendado), é natural que surjam dificuldades, que podem ter maior ou menor impacto, dependendo do perfil da/o docente, da forma como encara o processo de aprendizagem, da sua reflexão e questionamento e do papel que pretende (ou não) adotar em sala de aula.

No que diz respeito às dinâmicas da matemática, as/os docentes sentem dificuldades na exploração de situações problemáticas, nomeadamente na promoção da partilha de várias estratégias de resolução, principalmente em turmas mistas, devido à adversidade de trabalhar diferentes operações em simultâneo. Apesar de, em alguns casos, ocorrer um questionamento por parte das/os docentes para esta partilha, nomeadamente através de questões como “quem fez de outra forma?”, quando tal não se verifica, também não é lançado o desafio para que se descubram outras formas de resolver as situações problemáticas.

Tal situação remete para a valorização de diferentes modos de resolução. Para além de ter sido diminuto o número de casos em que foi observável o recurso ao modelo de ação, a partir da manipulação de materiais, ou do modelo icónico, parece também que a transmissão do conhecimento feita à *priori*, tolda as/os alunas/os a resolver os exercícios de forma muito uniformizada, ou mesmo igual.

No que se refere à implementação dos jogos como estratégias de aprendizagem da matemática o Jogo do Banqueiro e o Jogo dos Dados, são os mais frequentes. Fica claro, nas turmas nas quais foi observável esta prática (3 em 7 turmas), que as crianças conseguem desenvolver o seu raciocínio a par da autonomia, do trabalho colaborativo e da entreajuda, de forma entusiasmada e motivada.

Mesmo não tendo sido possível observar em todas as turmas momentos destinados ao estudo do meio, nem a implementação dos 3 níveis de projeto (estando a maioria das turmas a oscilar entre o nível 2 e 3), as observações permitiram registar algumas avanços e melhorias na implementação da metodologia de trabalho por projeto, após alguma insegurança e dificuldade iniciais.

Foi possível constatar que, mesmo nos casos das/os docentes com maior dificuldade em abdicar do controlo da sala de aula nas disciplinas de português e matemática, no caso particular do estudo do meio, é dada maior liberdade às crianças para explorarem e trabalharem em grupo. Contudo, várias são as dificuldades que continuam patentes, nomeadamente organização e formação dos grupos de trabalho, devido ao reduzido número de alunas/os, principalmente em turmas mistas de 3.º e 4.º ano, por não desenvolverem os mesmos projetos. Também aparenta existir alguma dificuldade no que diz respeito ao nível 2, nomeadamente no tratamento e análise de dados, parecendo, em vários casos, ser mesmo inexistente. No que concerne ao nível 3 de projeto, não tendo sido observadas estratégias de consolidação de conhecimentos como maquetes ou mapas conceptuais, foi possível observar a implementação de um jogo e conversa em grande grupo, sobre os conteúdos abordados.

No que diz respeito ao português, nomeadamente ao 1.º ano, na implementação do Método das 28 Palavras, denota-se ainda pouca exploração das diferentes sílabas, para criação e descoberta de novas palavras, aumentando assim o vocabulário e promovendo a aprendizagem da leitura e da escrita. Nem todas as turmas conseguiram abordar as 28 palavras, no ano letivo de 2020/2021, e uma docente assumiu não se ter identificado com o método, mas por uma questão pessoal, e não por falta de capacitação.

A par da aprendizagem da leitura e da escrita, a maioria das restantes propostas de atividades continuam ainda centradas na resolução individual de fichas de leitura, e na correção das mesmas em grande grupo. Deste modo, parece ainda existir dificuldade, por parte das/os docentes, em desvincularem-se de propostas de atividades centradas no trabalho individual, pouco promotoras da partilha, da colaboração, da discussão de ideias e do espírito de entreajuda.

Não colocando em causa a importância e necessidade de se desenvolver trabalho autónomo e individual, e associando esta opção a um receio natural, por parte das/os docentes, do não cumprimento das metas curriculares numa disciplina tão importante como o português. De facto, não foi possível detetar, salva algumas exceções, propostas de trabalho que envolvam efetivamente a partilha e participação, por parte das/os alunas/os, na construção do saber.

Os manuais escolares continuam, em vários casos, a fazer parte da dinâmica de sala de aula. No caso do português para além do manual do 1.º ano referente ao Método das 28 Palavras, contemplado no projeto, as/os docentes referem sentir necessidade de continuar a utilizar nos restantes anos de escolaridade, como recurso de apoio.

Também se verifica ainda o recurso aos manuais de matemática e de estudo do meio para introdução de novos conteúdos e consolidação da matéria (treino de números, resolução de fichas). Mesmo sem recurso a estes manuais, no decorrer das observações foi possível constatar a utilização de fichas de trabalho que, apesar de contemplarem exercícios coerentes com os conteúdos e tarefas propostas nas planificações (na maioria dos casos), se implementadas em excesso, sem reflexão e intencionalidade, acabam por contrariar a premissa construtivista do projeto.

É, por isso, necessário, apoiar as/os docentes na criação de estratégias que potenciem a implementação de metodologias ativas, em detrimento de fichas, que cumpram os propósitos, apesar de ser reconhecida, pela equipa de capacitação e *mentoring*, a necessidade da utilização do manual de português (e/ou 1 ou 2 obras literárias) e 1 ou 2 cadernos de exercícios de matemática.

4.2 Organização do espaço de sala de aula

A organização do espaço é um dos fatores que maior influência exerce no ambiente de sala de aula, não só por facilitar (ou não) as diferentes interações que se estabelecem, mas também por impactar a forma como as atividades se desenvolvem. No decorrer das observações, foi possível identificar 3 formas de organização do espaço de sala de aula, uma orientada para uma disposição mais tradicional, ou seja, as mesas encontram-se dispostas em filas, estando a turma voltada para o quadro (3 turmas), outra mais orientada para uma disposição de mesas agrupadas em ilhas de trabalho (3 turmas), e outra inspirada numa disposição de mesas em asas, mas com algumas mesas organizadas em disposição tradicional e em ilhas (2 turmas).

Apesar de ainda ser visível, em algumas salas, uma disposição de mesas pouco promotora do trabalho colaborativo, foi também possível constatar que esta organização não é rígida, no sentido em que, aquando da realização de atividades específicas, como jogos ou trabalho em grupo, as mesas são reorganizadas e redistribuídas, para uma disposição em asas ou em ilhas, para atender a esse(s) momento(s).

No que concerne aos materiais manipuláveis, a maioria parece estar arrumada em armários e estantes, o que, apesar de não impedir o seu acesso, pode dificultar o seu alcance e, consequentemente, a sua utilização. Na totalidade das salas, foi observada a existência de trabalhos expostos nas paredes ou guardados (nos armários ou nas mesas das/os alunas/os), realizados no âmbito do projeto, e outros recursos alusivos ao Método das 28 Palavras, no caso das turmas de 1.º ano.

Relativamente às condições das salas, foi possível verificar que estas se encontram equipadas com recursos tecnológicos e dispõem de todas as condições, no que se refere à comodidade necessária para o bem-estar das/os alunas/os e das/os docentes (à exceção da Escola Básica de Monsanto, que parece ter alguns constrangimentos no que diz respeito ao aquecimento dos espaços).

4.3 Planificação das aulas

Ao longo das várias observações, foi possível perceber que as/os docentes seguem as planificações, com as devidas adaptações aos contextos e ritmos das suas turmas. Não obstante, e à luz da dificuldade já acima mencionada, os momentos dedicados aos jogos e ao trabalho em grupo (ou a pares) organizado e estruturado, apesar de acontecerem, poderiam ser mais frequentes. Principalmente no português e na matemática, o planeamento das atividades carece ainda de tempo de trabalho centrado nas crianças (contrariando assim as fichas, tão frequentemente utilizadas), para que tenham um papel ativo na execução das tarefas propostas e, por consequente, no seu processo de aprendizagem.

Tendo como área nuclear o estudo do meio, o modelo pedagógico VOAR pressupõe uma articulação entre as diversas disciplinas, devendo, por isso, as tarefas propostas no português e na matemática decorrerem, tanto quanto possível, dos temas abordados nos diferentes projetos, ao nível dos textos trabalhados e escritos, dos enunciados das situações problemáticas, entre outros exemplos, procurando uma articulação e interdisciplinaridade. Tal situação carece ainda de alguma aplicabilidade, tendo sido verdadeiramente identificável em apenas 2 casos. Nos restantes, os esforços e tentativas de articulação entre disciplinas estão presentes, mas não atingindo a profundidade e estrutura que se sente que as/os docentes podem alcançar.

4.4 O papel da/o docente

É reconhecida, na esmagadora maioria dos casos observados, uma vontade por parte das/os docentes em adaptar as suas práticas às metodologias preconizadas pelo projeto, mais ativas e promotoras de uma abordagem construtivista do conhecimento, colocando a criança no centro do seu processo de aprendizagem. Contudo, e admitindo todas as normais dificuldades num processo de mudança, a maioria das aulas, principalmente em matemática e português, ainda se centram no papel mais transmissivo das/os docentes, estando a comunicação muito direcionada da/o docente para o grande grupo e da/o docente para as/os alunas/os individualmente. Na grande maioria dos casos, as/os docentes assumem um papel pouco orientado para a facilitação/acompanhamento, adotando um posicionamento mais transmissor e condutor das atividades, dinâmicas e tempos.

Não obstante a esta tendência que ainda se verifica, foram também observados momentos mais centrados nas crianças, principalmente no estudo do meio e nos jogos. Momentos em que as/os docentes assumem um papel de moderação das atividades e das dinâmicas da aula, observando, orientando e facilitando, intervindo apenas quando solicitado e não limitando as/os alunas/os na forma de resolver ou no tempo necessário para o efeito.

Se comparados os casos observados, é passível de inferir que os casos em que as/os docentes assumem um papel mais orientador, são também os casos em que as/os alunas/os

revelam maior autonomia e liberdade para intervir e marcar as dinâmicas das aulas, a partir das suas contribuições espontâneas, colocando assim a/o aluna/o no centro do processo educativo e confiando-lhe a construção do próprio conhecimento.

Uma postura de menor distanciamento e maior acompanhamento por parte da/o docente potencia também a criação de uma maior relação de maior afetividade com as crianças, e cumulativamente, um ambiente de sala de aula mais seguro e tranquilo. Tal é detetável na esmagadora maioria das salas de aula, e menos no exemplo que esta proximidade e afetividade não é tão expressiva e visível, não obstante o ambiente em sala de aula caracteriza-se igualmente pelo respeito e tranquilidade. Assim, e mesmo tendo uma necessidade de controlo das dinâmicas de sala de aulas (na maioria dos casos) as/os docentes revelam e potenciam (de forma mais ou menos evidente), uma boa e necessária relação pedagógica com as/os alunas/os, alicerçada em pilares de proteção e preocupação.

4.5 O papel das/os alunas/os

As metodologias adotadas no projeto devem impulsionar uma mudança de paradigma no que diz respeito ao processo educativo, que, ao romper com a perspetiva de um método mais transmissivo, centrado no papel da/o docente, transpõe o foco fundamentalmente para as/os alunas/os e para as suas aprendizagens. Tal pressupõe, não só uma melhoria na aquisição de conhecimentos, mas também na criação de valores e de competências, cada vez mais essenciais.

Como já referido anteriormente, o papel da/o docente tem impacto direto no da/o aluna/o, na medida em que, quanto menor o controlo da aula, das atividades propostas e da transmissão de conteúdos, a/o docente detiver, maior é a oportunidade que as crianças têm para construir o seu próprio conhecimento, assumindo um papel ativo, participativo e central no processo de aprendizagem.

É notório o evoluir desta transferência de papéis, tendo sido possível observar, na grande maioria das aulas, momentos específicos centrados nas/os alunas/os, sendo-lhes dado um papel central e de destaque nas dinâmicas de aula, nomeadamente nos jogos em matemática, nos momentos de trabalho em grupo, e até em assembleia de turma³. Também nestes momentos são mais visíveis as interações entre as/os alunas, a autonomia, a motivação, a partilha e autoconfiança.

Contudo, este paradigma ainda não é naturalmente assumido por todas/os as/os docentes, e em todos os momentos de aula. No português, essencialmente, mas também na matemática (à exceção dos momentos de jogo), o papel das/os alunas/os perde destaque, estando as atividades muito mais centradas nas/os docentes, nas suas intervenções e solicitações. As/os alunas/os participam, interagem, mas em resposta à/ao docente, ficando a cargo da/o docente a definição do ritmo da aula, dos conteúdos trabalhados, das tarefas propostas e do conhecimento que é gerado.

³ Das 7 turmas observadas, apenas foi possível assistir a 1 assembleia de turma, não significando que as restantes não implementem.

4.6 Participação das/os alunas/os

Todos os pontos referidos anteriormente, acabam por toldar a participação das/os alunas/os, que na maioria dos casos, acontece por via de solicitação e seleção por parte da/o docente. Esta prática, não só coloca o poder de decisão na/o docentes, como exacerba o risco de se incorrer, de forma mais ou menos consciente, numa homogeneização das participações, centradas em alunas/os com menores dificuldades e, por consequência, mais confiança para participar. No entanto, a boa relação pedagógica estabelecida, pautada pela afetividade e proximidade, ajuda a esbater estas possíveis assimetrias, ao fazer com as/os alunas/os se sintam mais predispostas/os, disponíveis e estimuladas/os a participarem.

Para além das participações que vão acontecendo oralmente, seja de forma espontânea ou controlada pelas/os docentes, as/os alunas/os vão participando na gestão do dia-a-dia da sala de aula, por exemplo, com a distribuição dos materiais pelas/os colegas. Esta participação pode acontecer de forma mais estruturada, com a definição de “ajudantes semanais”, ou de forma um pouco mais aleatória, mas é visível, na grande maioria das turmas observadas, autonomia de circulação pelo espaço de sala de aula.

Também a observação da uma Assembleia de turma permitiu presenciar um momento privilegiado para participação das/os alunas/os, tendo estas/es o poder de decisão e condução dos trabalhos e gerindo as suas próprias intervenções, apesar de alguma intervenção da/o docente.

4.7 Participação das famílias

Apesar dos constrangimentos inerentes à pandemia e ao ensino à distância, este período permitiu que as famílias acompanhassem as aulas através de casa, conseguindo dessa forma compreender melhor o método adotado no projeto. De facto, a maioria das/os encarregadas/os de educação, no questionário aplicado no 2.º período, afirmam compreender as metodologias implementadas, tendo conhecimento do tipo de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Para as/os docentes, o papel dos/as encarregados/as de educação no projeto deve ser, principalmente, participativo e colaborativo, conhecendo e acompanhando as tarefas diárias das crianças (tendo acesso aos cadernos), apoiando-as e verificando a sua realização, sempre que necessário.

Apesar de assumirem um conhecimento generalizado sobre as metodologias adotadas no projeto, as famílias admitem sentir necessidade de apoio, para acompanharem as crianças em casa, principalmente pela ausência de manuais escolares. Assim, são apontadas como sugestões a realização de mais reuniões e partilha de informação, via *email*, com as/os encarregadas/os de educação das turmas envolvidas no projeto, não só sobre o projeto, mas também de informação útil, como sugestões e ideias, sobre o modo como podem acompanhar a aprendizagem das crianças e ajudar na realização dos trabalhos de casa.

De salientar que a equipa tem procurado realizar este acompanhamento às famílias, dinamizando sessões e reuniões de acompanhamento, enviando informação sobre o projeto e documentos de apoio, para a lista de *emails* disponibilizados, e partilhando informações sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, e face às perceções das famílias esplanadas nos questionários, comparativamente com o envolvimento das mesmas nestas iniciativas, a

dificuldade estará não no tipo de apoio prestado, mas em garantir que este apoio chega a todas as famílias, e que estas têm conhecimento das iniciativas e dos mecanismos garantidos para procura de ajuda, sempre que necessário.

4.8 Processo de avaliação pedagógica

Relativamente ao processo de avaliação, foi apenas possível observar o acompanhamento diário às atividades propostas e conseqüentes correção. Na grande maioria dos casos, as/os docentes circulam pela sala e vão conversando individualmente com as/os alunas/os, observando o seu trabalho, apoiando-o e corrigindo-o. Contudo, e apesar desta movimentação constante possibilitar a distribuição de *feedback* de forma mais assídua, este continua a ser pouco frequente e, salvo algumas exceções, carecido de qualidade.

Com base nas observações realizadas, na maioria dos casos, pode circunscrever-se a presença de *feedback* ao objetivo de correção, ou seja, as/os docentes distribuem *feedback* corretivo, parabenizando as/os alunas/os pelas respostas corretas, ou identificando os erros, mas sem efetiva apresentação de propostas de melhoria. Verificam-se, assim, duas situações recorrentes, sendo uma delas a identificação do erro, seguida de resposta correta dada pela/o docente ou outra/o aluna/o. A outra diz respeito às correções em grande grupo, estando a apresentação da resolução da tarefa a cargo de uma/um aluna/o, a pedido da/o docente, tendo a restante turma de copiar ou verificar a concordância com o que realizou. Esta estratégia acaba não só por uniformizar as respostas, não valorizando a diversidade de raciocínios e de processos de aprendizagem, como por dificultar a identificação de dificuldades e conseqüente esclarecimento de dúvidas.

Nas exceções, identificam-se práticas mais positivas de distribuição de *feedback*, apresentando dinâmicas promotoras de uma consciencialização, por parte das/os alunas/os, das suas dificuldades, conseguindo não apenas perceber que erraram, mas fundamentalmente compreender o porquê de terem errado. Estas práticas centram-se, essencialmente na colocação de questões orientadoras (individualmente ou em grande grupo), e posterior parabenização, com vista à promoção do papel ativo das crianças na procura pela resposta correta, e à tomada de consciência das suas dificuldades e progressos.

4.9 Resultados da aprendizagem

É reconhecido o valor do modelo pedagógico, pelas suas metodologias mais ativas e construtivistas, no processo de aprendizagem das/os alunas/os. Segundo a maioria das/os docentes, a partir da implementação da metodologia de trabalho por projeto, dos jogos e da resolução dos problemas, o projeto promove, não só a motivação das crianças, como a aprendizagem, o cálculo mental, competências de escrita e leitura, o gosto por problemas, a autonomia, a confiança em expor ideias e fazer apresentações, a capacidade de questionamento e pesquisa, o trabalho em equipa, a descoberta e curiosidade, e o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluna/o, estando assim a potenciar a formação de adultas/os mais conscientes, responsáveis e participativas/os.

Ainda assim, e apesar deste consenso, surgem ainda, em algumas situações específicas, reticências sobre o sucesso das aprendizagens das/os alunas/os relativamente à leitura e à escrita, com o Método das 28 Palavras. Uma das docentes alerta inclusive para a dificuldade

sentida na implementação do método com crianças estrangeiras, pelo seu vocabulário reduzido e consequente dificuldade em descobrir novas palavras, a partir da exploração das sílabas.

Admitindo que será prematuro retirar conclusões, é importante refletir sobre o impacto que esta metodologia tem sobre as aprendizagens das/os alunas/os, nomeadamente no que concerne aos resultados escolares, percecionando se algumas das reticências levantadas pelas/os docentes, se confirmam.

Face ao indicador de resultados e respetivas metas propostas, se comparados os resultados escolares no 3.º período de 70% alunas/os em projeto, no ano letivo 2020/2021, com os resultados das/os alunas/os nos últimos 3 anos letivos anteriores (Quadro 4), é inquestionável o impacto positivo do projeto, mesmo com todas as condicionantes da situação pandémica, o que coloca em evidência um padrão dominante de sucesso entre as/os alunas/os, promovido pela metodologia adotada.

Quadro 4 – Resultados da totalidade das/os alunas/os nos últimos 3 anos letivos anteriores vs. Resultados de 70% das/os alunas/os em projeto em 2020/2021

Indicadores	Últimos 3 anos letivos sem projeto (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020)	1.º ano letivo com projeto (2020/2021)	Diferença
Média à disciplina de Português	3,76	4,38	+ 16,29%
Moda na disciplina de Português	SUFICIENTE	MUITO BOM	+ 2 VALORES
Desvio padrão da nota à disciplina de Português	1,00	0,7	- 29,67%
Média à disciplina de Matemática	3,85	4,48	+ 16,60%
Moda na disciplina de Matemática	SUFICIENTE	MUITO BOM	+ 2 VALORES
Desvio padrão da nota à disciplina de Matemática	0,96	0,59	- 38,67%
Média à disciplina de Estudo do Meio	4,11	4,89	+ 18,96%
Moda na disciplina de Estudo do Meio	MUITO BOM	MUITO BOM	+ 0 VALORES

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Desvio padrão da nota à disciplina de Estudo do Meio	0,88	0,31	- 64,36%
------------------------------------------------------	------	------	----------

Analisando a média dos resultados escolares de 64 alunas/os em projeto no 3.º período do ano letivo 2020/2021 (que corresponde a 70% das/os 92 alunas/os com notas lançadas nas disciplinas de português, matemática e estudo do meio), é visível e clara uma melhoria acima dos 10%, superando assim o indicador previsto. Esta melhoria é mais expressiva na matemática e no estudo do meio, tendo um aumento, respetivamente, de 16,60% e 18,96% na média dos resultados, quando comparada com a média dos 3 anos letivos anteriores. Ainda assim, também no português, e apesar das reticências por parte de certas/os docentes, a média dos resultados verificou-se superior em 16,29%.

Também é possível identificar, de forma mais consistente, a existência de mais alunas/os em projeto, com melhores notas (Muito Bom) enquanto nas turmas sem projeto, os resultados são mais distribuídos entre a nota "Suficiente". 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, esta subida não se verifica, uma vez que a moda nos 3 anos letivos anteriores à implementação do projeto já se encontrava na nota mais elevada (Muito Bom). Todavia, e apesar de a moda ser a mesma, no caso dos 3 anos letivos sem projeto, a nota "Muito Bom" representa apenas 42,7% das/os alunas/os, enquanto no ano letivo 2020/2021, já com projeto, representa 62%, verificando-se assim um aumento de 19,3%.

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

Neste sentido, impera realizar uma análise ao desvio padrão, sendo que 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 29,67%), matemática (descida de 36%), e estudo do meio (descida de 64,36%), o que indica uma maior aproximação e coesão entre notas.

No que diz respeito aos dados das retenções, em 2020/2021, nas turmas já envolvidas no projeto, são 6 as/os alunas/os retidas/os por insucesso escolar, 1 no 2.º da Escola Básica de Monsanto e as/os restantes da Escola Básica de Zebreira, 2 no 2.º ano e 3 no 3.º ano. Nas restantes escolas, não se registam retenções. No que concerne às/aos alunas/os retidas/os por absentismo ou excesso de faltas, registam-se 8, todas/os da Escola Básica de Zebreira (1 de 1.º ano, 1 de 2.º ano, 2 de 3.º ano e as/os restantes de 4.º ano).

4.10 Apoio por parte da Direção do Agrupamento

A Direção do Agrupamento e a Coordenação do 1.º CEB têm desempenhado um papel essencial na implementação do projeto na vertente curricular, não só pela assertividade e determinação com que encaram o desafio, mas também pela disponibilidade demonstrada em desenvolver um trabalho de articulação com a equipa de projeto na identificação de constrangimentos e definição de estratégias de melhoria e de atuação.

O posicionamento do Agrupamento tem sido crucial para executar um plano de ação que, em vários momentos, pode ter gerado ruído e desconforto entre o corpo docente, pela possível pressão sentida para a mudança de práticas. Ainda que reforçando a necessidade de apoiar e acompanhar o corpo docente nas dificuldades que foram sendo evidenciadas, a posição do Agrupamento mantém-se firme no que diz respeito à necessidade de mudança, e consequente implementação do projeto e das metodologias preconizadas.

5. Impacto do desenvolvimento do projeto no Agrupamento

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

Apesar das sessões de *mentoring* e dos mecanismos de partilha entre docentes que o projeto prevê, como a plataforma de gestão, continua ainda a sentir-se pouca partilha, união e entreajuda no seio das/os docentes envolvidas/os no projeto.

A distância física entre as diferentes escolas e as realidades díspares de cada contexto podem ajudar a justificar a dificuldade em fomentar um maior espírito colaborativo. Contudo, as/os docentes admitem que as sessões de *mentoring* poderiam ser reorganizadas, por forma a promoverem o trabalho colaborativo, a partir de atividades mais práticas e de partilha (trabalho de planificação semanal realizado por grupo/ano de escolaridade, adaptada, posteriormente, por cada docente na sua turma).

5.2 Motivação das/os docentes

A maioria das/os docentes, apesar de assumir a dificuldade na implementação e a carga superior de trabalho inerente a um projeto desta natureza (disponibilidade, horas de formação, pesquisa e construção de materiais), teve uma reação inicial positiva face à implementação do projeto no Agrupamento, revelando curiosidade, expectativa e motivação. Acreditando ser um desafio para a sua vida profissional e pessoal, uma oportunidade para inovar e aprender novos métodos, as/os docentes destacam como aspetos mais interessantes no projeto a abordagem lúdica à matemática, a possibilidade de planificação conjunta entre a/o docente e as crianças, a confiança, a liberdade, a oportunidade para trabalhar novas competências e refletir sobre novas metodologias.

Contudo, e apesar da receptividade, a inquietação perante um novo desafio e o receio são sentimentos comuns e expectáveis no arranque de um processo de mudança. Entre as preocupações das/os docentes destacaram-se, não só o receio de não conseguirem cumprir o currículo e de acompanhar todas as crianças, mas também a reação das/os encarregadas/os de educação, a ausência de manuais, a demora na receção dos materiais manipuláveis e a implementação do Método das 28 Palavras, na aprendizagem da leitura e escrita.

Estes sentimentos de insegurança foram acabando por atenuar ao longo da implementação do projeto, sendo visível, no 2.º período, e face às respostas das/os docentes aos questionários aplicados, um aumento da confiança, quer no processo de mudança, quer na sua resposta ao desafio. As/os docentes (à exceção de um caso particular), sentem-se atualmente motivadas/os com a implementação do projeto, compreendem a metodologia adotada, reconhecendo as potencialidades das dinâmicas da matemática e da metodologia de trabalho por projeto, sentem-se confortáveis e, segundo a sua perceção, estão a conseguir dar resposta ao esperado, estando, na sua grande maioria, recetivas/os a propostas de melhoria e acompanhamento.

6. Impacto do projeto no território

Apesar de uma avaliação de impacto do projeto no território ser precoce, parece importante não descorar da análise dos dados já disponíveis e das necessidades já detetadas. Monitorizar e antecipar constrangimentos, são processos fulcrais para a definição de uma estratégia futura de sucesso.

6.1 Dinâmica do projeto no território

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

6.2 Motivação das famílias

Como já referido anteriormente, ao longo da implementação do projeto foram sentidas dificuldades de mobilização das famílias. As reuniões de sensibilização e esclarecimento do projeto tiveram pouca afluência, as respostas aos questionários de monitorização ficaram aquém do esperado (apesar de ter melhorado substancialmente no 2.º período, com 69 respostas, em comparação às respostas dos dois questionários aplicados no 1.º período, um com 16 respostas e o outro com 21) e as sessões para famílias e de acompanhamento do projeto também não mobilizaram um número considerável de famílias. Assim, da meta de 250 encarregadas/os de educação presentes nas diversas sessões de sensibilização e comunicação do modelo, atualmente apenas se conseguiram alcançar 141, se contabilizadas todas as sessões dinamizadas.

Das possíveis perceções que foram sendo recolhidas, a maioria das famílias mostrou interesse no projeto na vertente curricular, considerando-o uma mais-valia para as crianças, por ajudar a promover a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a motivação, estando assim a aprender mais e melhor. Evidenciam também a ausência de manuais, a articulação entre conteúdos e atividades e o método facilitador da compreensão das matérias, como pontos positivos.

Contudo, são também referidos alguns motivos de preocupação, como a falta de informação sobre o projeto e a maturidade do mesmo, o cumprimento dos objetivos curriculares, a eficácia do método da aprendizagem da leitura e da escrita, a ausência de continuidade do projeto, os constrangimentos devido à pandemia, como o caso do ensino à distância e as limitações impostas às interações das crianças, e as infraestruturas das escolas, que poderão não ter as melhores condições para a implementação do projeto.

Relativamente à OET, as famílias mostraram-se igualmente recetivas, considerando ser um projeto interessante e inovador que, a partir de metodologias ativas, permite a exploração do território e o envolvimento com a comunidade, aumentando o gosto pelo conhecimento, pelo território e pela natureza, a valorização do brincar, a promoção da autonomia e curiosidade das crianças e, conseqüentemente do sucesso educativo. Ao contrário do verificado na perceção sobre a vertente curricular, no caso da OET, a maioria das famílias não assume preocupações de maior com o projeto.

6.3 Comunidade

Se por um lado, a informação relativa ao projeto parece chegar, ainda assim, com maior facilidade às famílias de Idanha-a-Nova, Penha Garcia e Ladoeiro (maior número de respostas aos questionário e maior presença nas sessões e reuniões), estas dificuldades no envolvimento das famílias assume uma particular preocupação no caso da comunidade de Zebreira e de Monsanto que, por diferentes motivos, parecem estar mais afastadas e desacreditadas na capacidade da escola em dar resposta às necessidades das suas crianças. Tal situação revela, não só uma grande diversidade da recetividade e conhecimento do projeto, como a urgência em avançar com o desenvolvimento do desenho e estruturação do modelo de intervenção na comunidade educativa, tão brevemente quanto possível.

Relativamente à OET, os projetos desenvolvidos têm permitido uma valorização e aproximação à comunidade, dando a conhecer diferentes tradições, produtos e atividades locais e promovendo o contacto direto entre a população e a escola, a partir da exploração e visitas (mais ou menos estruturadas) aos diferentes locais.

Com vista à continuidade deste trabalho de aproximação e também de visibilidade da OET, serão organizadas, pelas/os dinamizadoras/es, uma atividade para a comunidade, por equipa/escola. Estas atividades devem ser organizadas com as/os alunas/os e calendarizadas de modo que só aconteçam uma vez por mês (até ao final do ano letivo), não sobrecarregando o calendário com outras atividades do projeto, do Agrupamento ou da Câmara. Perspetiva-se com esta iniciativa, não só continuar a aproximar a comunidade da escola, como mostrar o trabalho desenvolvido na OET pelas crianças.

D. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo apresenta, não só as conclusões obtidas por via da apresentação e discussão dos dados recolhidos, como algumas reflexões e consequentes recomendações, à luz das questões orientadoras e da matriz de avaliação.

Importa ressaltar que por se tratar de um estudo avaliativo intermédio, e tendo em consideração a ainda decorrente implementação do projeto, não se pretende a explanação de recomendações finais, mas sim uma reflexão construtiva, que apoie e contribua para uma futura melhoria efetiva e contínua.

1. Práticas pedagógicas no caminho da mudança

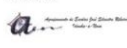
Fica claro que a esmagadora maioria das/os docentes envolvidas/os no projeto reconhece o valor do modelo pedagógico, revelando vontade de melhorar as suas práticas e adotar estratégias promotoras de aprendizagens mais ativas e centradas nas crianças.

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUCIONAL, ACADÉMICO

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



Não obstante e face aos diferentes perfis das/os docentes, e consequentes dificuldades na apropriação da metodologia, podemos identificar 3 níveis distintos de implementação do projeto, a nível curricular. Por um lado, é possível identificar 2 docentes com menores dificuldades, cuja linha de atuação ao nível das práticas em sala de aula convergem com as preconizadas pelo projeto. Pois por conseguirem perceberem, de forma mais integrada e holística, a fundamentação e os propósitos do modelo pedagógico, conseguem, na procura de coerência, estruturar e adaptar as atividades às suas realidades, mas sem descorar os seus contextos, questionando a sua prática, refletindo e procurando ir ao encontro das necessidades das suas crianças.

Num espectro oposto, são detetáveis maiores dificuldades em 2 outras/os docentes, que, por motivos distintos, revelam alguma resistência à mudança. Se por um lado, parecem seguir os conteúdos das planificações, por outro, parece incontestável a necessidade de questionarem e refletirem sobre a sua prática, trabalhando, de forma mais eficaz, acreditando mais nas capacidades das crianças, num método mais centrado nelas, planeando as atividades para que estas tenham um papel ativo na construção do conhecimento, para assim terem oportunidade de aprender ainda mais. Num dos casos, a relação pedagógica, a dedicação dada a cada detalhe e a preocupação com a felicidade das crianças na escola são evidentes, enquanto no outro, é necessário promover o trabalho colaborativo e valorizar os diferentes raciocínios, para que cada criança veja o seu ritmo respeitado, e para que todas consigam aprender, na procura da garantia de uma plena igualdade de oportunidades.

Nos restantes casos, o caminho está a ser percorrido, sendo apenas necessário um maior reforço na reestruturação das atividades propostas em sala, procurando, em alternativa às fichas, atividades mais centradas no papel ativo da criança na construção do conhecimento, com vista à promoção das suas interações, através da partilha e trabalho colaborativo.

Apresentam-se, assim, as seguintes sugestões de estratégias, que, sem prejuízo de adaptações à luz da realidade de cada turma, se pretendem construtivas e de melhoria:

- Apostar na disposição das mesas em asas ou em ilhas de trabalho, privilegiando uma organização do espaço de sala de aula facilitadora da partilha e do trabalho colaborativo;
- Privilegiar o trabalho em grupo (e/ou a pares), organizado e planificado, nas 3 áreas, ao invés de resolução de exercícios/fichas individualmente e correção em grande grupo, procurando a mobilização, de todas as crianças, e garantindo que se relacionam e têm um papel estruturante na construção do conhecimento;
- Dar tempo para que as crianças tratem, em grupo, os dados recolhidos nas pesquisas, discutindo, analisando e sintetizando a informação, para que esta sirva o propósito de responder às questões de partida do projeto. As informações presentes na internet têm, muitas vezes, uma linguagem complexa, e por isso nem sempre perceptível para as crianças, pelo que trabalhar a informação, em grupo, e com a orientação da/o docente é fundamental para gerar conhecimento no nível 2, que por sua vez deve ser consolidado no nível 3;
- Procurar estruturar os projetos, nos casos em que se verifique essa necessidade, tendo por base os 3 níveis de aprendizagem da metodologia de trabalho por projeto, garantindo a intencionalidade e cruzamento com o currículo;
- Promover o recurso aos materiais manipuláveis, nas dinâmicas da matemática, colocando-os em locais acessíveis, para que cada criança possa, de forma autónoma, recorrer a eles, sempre que sentir necessidade;

- Promover mais momentos de jogos na matemática, como o Jogo do Banqueiro, o Jogo dos Dados, e outros explanados nas planificações;
- Dar tempo e espaço para que cada criança resolva as situações problemáticas da forma que sabe e consegue (modelo de ação, icónico ou simbólico), dando liberdade e não uniformizando os diferentes ritmos e raciocínios;
- Apostar numa partilha efetiva de diferentes modos de resolução de situações problemáticas, pedindo a várias crianças para irem ao quadro apresentar a sua estratégia, evidenciando e valorizando a possibilidade do mesmo problema ter várias formas de resolução. É a partir desta partilha que as crianças desenvolvem diferentes formas de raciocínio e ganham confiança no seu pensamento. No caso da ausência de diferentes estratégias e raciocínios, desafiar a que descubram outras formas de resolver o enunciado;
- Investir na exploração de todas as sílabas das palavras já trabalhadas (Método das 28 Palavras), para criação de novas palavras e pseudopalavras, progredindo para a construção de frases, promovendo assim o gosto e motivação pela leitura e escrita;
- Procurar potenciar atividades de promoção da escrita, partindo dos interesses das crianças e dos temas trabalhados nos projetos;
- Trabalhar a articulação entre as diversas disciplinas, partindo do estudo do meio como área nuclear e reforçando as aquisições dos conteúdos do português e da matemática;
- Proporcionar momentos de partilha de dúvidas e distribuição de *feedback*. Aquando da presença de uma resposta incorreta, procurar valorizar todos os contributos, colocar questões orientadoras e dar tempo para que as crianças percebam que erraram, mas fundamentalmente compreendam o porquê de terem errado.

Para além destas sugestões, mais orientadas para a prática em sala de aula, uma outra medida que poderá impulsionar a mudança de práticas passa pela promoção de mais conhecimento no que concerne a estratégias pedagógicas diferentes a adotar em sala de aula. Para tal, recomenda-se a leitura e partilha de textos de referência, que o possam potenciar.

Não obstante às melhorias aqui sugeridas, importa reforçar a importância da excelente relação pedagógica que é sentida e vivida nas salas de aula. De facto, para além do respeito que as/os docentes revelam pelas crianças, estas parecem nutrir um carinho e um gosto pelas/os docentes, sendo mesmo uma referência para si. As crianças procuram a validação das/os docentes, tentando ir ao encontro das suas expectativas, o que reforça a necessidade de manter esta boa relação pedagógica e promovê-la a todo o contexto escolar.

2. Dificuldade na gestão de turmas mistas

Por se assumir como uma realidade expressiva dos territórios, um dos propósitos desta IIES é apoiar as/os docentes na aplicação do modelo em turmas mistas, e não apenas de nível, para que sejam projetos tão integrados entre si quanto possível. Esta gestão tem apresentado alguns constrangimentos às/aos docentes, não só devido à fragmentação das atividades, por força da abordagem a conteúdos diferentes, mas também ao nível da gestão dos grupos de trabalho.

Se por um lado, propostas como a partilha da resolução de situações problemáticas se revelam um desafio, por nem sempre se trabalharem as mesmas operações matemáticas com a

totalidade da turma, por outro, o número insuficiente de alunas/os dos diferentes anos de escolaridade presentes na mesma turma, nem sempre permite desenvolver os projetos do estudo do meio, da forma como estão planificados. O facto de os projetos estarem desenhados por ano de escolaridade (à exceção de um direccionado para 1.º e 2.º ano), faz com sejam desenvolvidos em simultâneo vários projetos, consoante o número de níveis presentes em cada turma. Este tipo de estruturação, aliado a alguma dificuldade em cruzar os diferentes conteúdos curriculares, principalmente no caso do 3.º e 4.º ano, dificulta o desenvolvimento dos 3 níveis da metodologia de trabalho por projeto.

Estas dificuldades acabam por se refletir no modo como as dinâmicas da sala de aula são conduzidas, tendo sido observado, em variados casos, uma fragmentação da turma e das atividades. Verificando-se pouco promotora da partilha, do envolvimento de todas/os e do espírito colaborativo. Uma das soluções poderá passar pelo apoio à estruturação de momentos de trabalho autónomo, que permitam, sem recurso a fichas e atividades fragmentadas, a gestão dos diferentes níveis de ensino. Estes momentos, se planeados para que as/os alunas/os possam escolher e potenciar o trabalho que pretendem desenvolver, podem dar espaço para a realização de atividades mais individualizadas e de consolidação de conteúdos, conseguindo canalizar os outros momentos para trabalho colaborativo.

Acreditando que a partilha de boas práticas entre docentes, poderá trazer algum valor acrescentado na resolução destes desafios, poderão também ser dinamizadas sessões de trabalho sobre o tema das turmas mistas e do trabalho autónomo.

A par destas duas estratégias, alerta-se para a necessidade de construção de algum material de apoio, por parte da equipa de projeto, que reúna propostas de trabalho e estratégias para gestão de turmas mistas, nas diferentes áreas do conhecimento, bem como possíveis adaptações aos projetos, sem comprometer a sua intencionalidade e propósito. Apela-se também à importância das planificações contemplarem, de forma inequívoca, os conteúdos curriculares trabalhos em cada momento e em cada projeto, permitindo assim que as/os docentes, de forma mais clara e guiada, possam adaptar, à luz da sua realidade, as propostas de atividades e as diferentes etapas dos projetos.

3. Necessidade de reajustes no processo de mentoring

Não obstante às melhorias necessárias que aqui se identificam, é importante realçar o enorme potencial reconhecido a todas/os as/os docentes, sendo por isso expectável que, com estratégias de melhoria definidas e apoio por parte da equipa do projeto, as dificuldades vão sendo esbatidas ao longo do processo, como aliás se tem vindo a constatar no decorrer deste primeiro ano de implementação do projeto.

Nesse sentido, e com vista à continuidade do trabalho até aqui desenvolvido, realça-se a importância do processo de capacitação e de *mentoring* ter em conta as necessidades, já identificadas, das/os docentes, procurando adaptar as estratégias de dinamização das sessões até então em vigor.

Apesar das/os docentes não reconhecerem a necessidade de sessões semanais, face às dificuldades ainda apresentadas, recomenda-se que não se altere a frequência das mesmas, procurando inclusive um acompanhamento de maior proximidade e partilha. Devem, assim, ser

encontradas estratégias e dinâmicas que promovam a efetiva partilha e o trabalho colaborativo, que permitam identificar atempadamente dificuldades, partilhar anseios e soluções, traçar metas e objetivos e trabalhar possíveis reestruturações às planificações, com base nos diferentes desafios que cada turma apresenta.

Nesta linha, devem procurar-se dinâmicas que permitam um questionamento individual e em grupo, sobre as práticas pedagógicas, a partir da apresentação de desafios, da colocação de diferentes hipóteses, da procura de soluções e sistematização do caminho que se pretende percorrer, face aos objetivos a alcançar. Estas e/ou outras dinâmicas permitem a criação de um espaço seguro para expor fragilidades, pontos de vista diferentes, desafios encontrados e superados e estratégias possíveis de partilha, em prol de um processo de mudança que se quer estrutural e com base numa força de coletivo.

Poderá também ser equacionado um plano de visitas às salas de aula, por parte da equipa de *mentoring*, identificando a área em que cada docente necessita de maior apoio *in loco*. A partilha de conhecimento e experiência é um dos pressupostos fundamentais de um processo de *mentoring*, sendo que observar, acreditar que é possível, e aprender fazendo, poderão ser processos úteis e necessários na apropriação do modelo. Nesta linha, podem também ser equacionadas outras soluções como visitas a algumas turmas envolvidas no Projeto Ensinar é VOAR em Oliveira do Hospital, um contexto que passou por um processo de transformação e práticas semelhantes, numa realidade de escola pública, ou até mesmo ao Colégio de São José, com vista à observação da implementação do modelo pedagógico, pela equipa de *mentoring*.

4. Indicador de resultados alcançado

O principal propósito desta IIES é 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.

Apesar das práticas pedagógicas estarem no caminho da mudança, mas com necessidades de melhoria, a motivação e as competências desenvolvidas pelas/os alunas/os são reconhecidas pelas/os docentes e encarregadas/os de educação, e os resultados escolares indiscutivelmente satisfatórios, se comparados com os 3 anos letivos anteriores, sem implementação do modelo pedagógico VOAR.

Importa também referir que as contingências impostas devido à COVID-19 e a ocorrência de surtos no concelho de Idanha-a-Nova, acarretaram desafios acrescidos, pautando o arranque do projeto por muita instabilidade e incerteza, levando a que alguns pilares essenciais do projeto não tivessem tido as condições desejáveis para a sua implementação, como a partilha e manipulação de materiais, a realização de trabalhos em grupo e atividades mais livres que implicam contacto e toque. Também o acompanhamento às/aos docentes foi pautado por alguma distância imposta pelas medidas de contingência, não tendo muitas vezes o formato *online* o impacto desejado.

Ainda assim, e face a todas as vicissitudes inerentes à pandemia, às dificuldades naturalmente iniciais de apropriação de um novo modelo pedagógico e consequente alteração

de práticas, ainda assim, tanto em português, como em matemática e estudo do meio, foi possível aumentar, em mais de 10%, a média dos resultados das/os alunas/os e aumentar em 2 valores a moda referente a português e matemática. Mesmo em estudo do meio, cuja moda não se altera, a média e o desvio padrão demonstram que o panorama é muito melhor nos resultados das/os alunas/os em projeto. O desvio padrão das restantes disciplinas acompanha também esta tendência, sendo muito mais baixo nos resultados das/os alunas/os em projeto, por uma diferença bastante superior aos 10% indicados no Plano de Desenvolvimento.

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, conseguindo inclusive recuperar aprendizagens que possam ter ficado eventualmente por consolidar, no último ano sem projeto, mas já em pandemia (2019/2020).

Não obstante às evidências positivas, são ainda apresentados casos de retenção por insucesso escolar na Escola Básica da Zebreira e Monsanto, e/ou absentismo, verificado apenas no caso da Escola Básica da Zebreira. Assumindo a existência de inúmeros fatores que possam contribuir para esta realidade, estes dados apelam à urgência da definição de estratégias de intervenção nestas comunidades, compreendendo os seus contextos e traçando planos que ajudam, tanto quanto possível, a comunidade escolar a ultrapassar as dificuldades que vão sendo sentidas.

Assim, o ano letivo 2021/2022 será determinante para a consolidação das aprendizagens e, conseqüentemente, para concretizar a cabal expectativa definida em candidatura em números de alunas/os, docentes e encarregadas/os de educação mobilizadas/os para o projeto, uma vez que estão envolvidas todas as turmas do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova.

5. Aposta no trabalho de continuidade na Oficina de Exploração do Território

A evolução positiva na implementação da Oficina de Exploração do Território, apesar das reticências iniciais por parte das/os dinamizadoras/es, é visível, em grande medida, não só pela estabilidade dos elementos que constituem as diferentes equipas de cada escola, mas essencialmente pelo grande trabalho que têm desenvolvido e pelo acompanhamento assíduo por parte da Câmara Municipal. Estes dois fatores, conjugados com a valorização do projeto e com o apoio consistente por parte da equipa de projeto, permitiu identificar necessidades, reestruturar estratégias e acompanhar o trabalho desenvolvido no terreno, alicerçando o empoderamento das equipas e munindo-as das ferramentas necessárias para se apropriarem das metodologias e propósitos desta oferta inovadora. Assim, atualmente é possível verificar uma autonomia e sentido crítico no desenho e implementação dos diferentes projetos, por parte das/os dinamizadoras/es, que se reflete na sua intencionalidade e coerência.

Não obstante aos resultados eminentemente positivos, assume-se como necessário continuar a promover a constante melhoria do projeto, passando pela capacitação contínua das equipas, pela promoção do trabalho colaborativo entre dinamizadoras/es e pela articulação entre docentes titulares, na procura de uma oferta tão integral e holística quanto possível.

A promoção do trabalho colaborativo entre dinamizadoras/es revela-se essencial para o cumprimento de um dos principais propósitos da OET, o de garantir uma oferta interdisciplinar e diferenciada ao nível da ocupação das/os alunas/os. Estes processos nem sempre são fáceis e lineares, na medida em que envolvem o trabalho e a comunicação entre diferentes perfis individuais. A necessidade de maior envolvimento, mais articulação, mais reuniões e mais e melhor comunicação são normais em processos desta natureza. Reduzir os conflitos, resolvendo-os e não os ignorando, é o desafio que deve ser tido como necessário para o bom funcionamento das diferentes equipas.

Para tal, não devem ser descuradas as reuniões de equipa das diferentes escolas, ao longo da implementação dos projetos, por serem fundamentais na identificação, ou até antecipação, de problemas, na construção de soluções e na promoção de uma verdadeira articulação entre atividades do mesmo projeto. Manter contacto entre os diferentes elementos da equipa, durante a implementação dos projetos, pode ser uma ferramenta importante na salvaguarda da essência interdisciplinar dos mesmos. Também devem ser mantidos os esforços para se assumirem as reuniões de balanço no final de cada projeto como prática comum, não só para identificação, em conjunto, dos pontos positivos e daqueles que necessitam de melhoria, como também para resolução de conflitos que possam ter surgido, de modo a não influenciar os projetos seguintes.

Também a articulação entre a OET e a vertente curricular deve ser trabalhada, indo além da repetição de alguns temas e dos pedidos de ajuda às/aos dinamizadoras/es, por parte das/os docentes titulares (colaboração em atividades alusivas a dias festivos, em práticas de atividade física, apoio em projetos de estudo do meio, entre outros exemplos). Apesar desta colaboração por si só não representar uma questão, e não sendo objetivo limitá-la, realça a necessidade de reflexão sobre o que deve ser a OET e quais os seus propósitos, devendo ficar claro para toda a comunidade educativa que esta Oficina não pretende ser uma extensão da vertente curricular, devendo existir articulação, mas não de forma unilateral.

Um outro aspeto que também merece alguma atenção diz respeito às saídas ao exterior da escola, principalmente as que implicam mobilização de recursos físicos, como transportes, e que devem ser planificadas e articuladas, por forma a que não se esgotem recursos, principalmente no caso de existirem diferentes turmas a desenvolver o mesmo projeto. Esta questão alerta também para uma outra, em inúmeras ocasiões levantada pelas/os dinamizadoras/es, que se refere à necessidade de procurar agilizar o acompanhamento das AO's nestas deslocações, ou até mesmo em atividades que impliquem uma maior exploração do espaço envolvente ao recinto escolar. Acreditando que uma planificação atempada e uma gestão mais articulada entre os diferentes elementos envolvidos, poderá ajudar a ultrapassar estes constrangimentos. Alerta-se para a importância de apoiar as equipas que necessitem, nesta planificação, salvaguardando a criação de instrumentos, por exemplo, que possam agilizar este processo.

Também a falta de espaço seguro ao ar livre no recinto escolar da Escola Básica de Monsanto, apesar de ser suprimida com o potencial do espaço envolvente à escola, realça a necessidade de repensar a possibilidade de acautelar e planificar uma solução, como, por exemplo, a aquisição de lonas, e respetiva capacitação para as utilizar, por exemplo.

Na procura de elevar a qualidade da oferta da OET, e acreditando estarem reunidas todas as condições para procurar ir mais além e desafiar as/os dinamizadoras/es a explorarem

novamente áreas fora da sua zona de conforto, propõe-se a promoção de mais momentos de exploração de jogos de tabuleiro modernos e brincar livre, pensado e organizado pelas/os dinamizadoras/es (de forma rotativa), semanalmente ou quinzenalmente. Por se defender a importância do brincar livre, procura-se com esta sugestão garantir às crianças, pelo menos um momento específico em que possa utilizar os recursos que têm à disposição na escola, brincando, explorando, socializando, estreitando laços e tendo gosto pelo brincar.

6. Reforço da Plataforma de Gestão e criação de centros de recursos por escola

Face à diminuta partilha que ainda se faz sentir entre docentes titulares, e à luz da importância da promoção do trabalho colaborativo, realça-se a importância de promover a utilização da Plataforma de Gestão, desenhada e pensada para apoiar este processo de partilha entre equipa de projeto, docentes, dinamizadoras/es e demais elementos da comunidade educativa.

Para além desta ferramenta digital disponível, propõe-se a criação de um centro de recursos por escola, que permita uma maior partilha, tanto entre docentes titulares como entre estas/es e as/os dinamizadoras/es de OET, que garanta o acesso aos mesmos materiais, por todas as turmas, não estando por isso limitadas à sua volátil composição, em termos de número de alunas/os, nos diferentes anos letivos.

Estes centros de recursos devem contemplar os materiais manipuláveis adquiridos pelo projeto e que, por via da sua utilização, podem ser partilhados por diferentes turmas, mas também de *kits* que poderão ser construídos, no âmbito da OET, à luz das necessidades de cada escola, ficando igualmente disponíveis para a CAF e para a vertente curricular. Estes *kits* poderão contemplar jogos de tabuleiro modernos, lúdicos e do território, e outros materiais que possam ser necessários e úteis adquirir, como *clipboards*, gravadores de áudio, lupas, bússolas, entre outros.

7. Empenho do Município e Agrupamento de Escolas no sucesso do projeto

Ao longo deste primeiro ano de implementação do projeto, o envolvimento tanto do Investidor Social, como do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, têm sido essenciais para o sucesso desta iniciativa.

Se por um lado, a Câmara Municipal está totalmente empenhada na mudança na área da educação, acompanhando o projeto e procurando reunir todas as condições para a sua favorável implementação (principalmente na vertente da OET), a Direção do Agrupamento procura acompanhar o processo de mudança das práticas pedagógicas docentes, apostando na mudança do paradigma tradicional da educação e procurando garantir a melhor qualidade a todas as crianças. Ambas as entidades estão alinhadas, não só na vontade em obter resultados, mas na consolidação dos processos de mudança, para que, futuramente, estes fiquem enraizados, não dependendo de equipas externas.

Neste sentido, cabe à equipa de projeto continuar a fomentar este ímpeto, reforçando a importância de uma relação de estreita colaboração e comunicação entre os dois principais elementos de liderança na mudança que se procura da educação em Idanha-a-Nova. Deve, por

isso, procurar-se garantir que a informação é partilhada entre as duas entidades, tanto ao nível dos sucessos como das fragilidades sentidas ao longo do projeto.

A Câmara Municipal, enquanto Investidor Social, deve ser conseqüentemente informada dos avanços e recuos, naturalmente presentes num processo desta natureza, e o Agrupamento, como motor indispensável à motivação e apropriação por parte do corpo docente, e agente privilegiado na comunicação com as famílias, deve ser envolvido, tanto quanto possível, na implementação das diferentes atividades desta IIES.

8. Necessidade de envolvimento das famílias e comunidade no processo educativo

A comunidade educativa de Idanha-a-Nova tem características próprias no que se refere às culturas das suas famílias. Se por um lado, é notório o interesse por parte de certas/os encarregadas/os de educação em acompanhar e envolver-se no projeto, por outro, são ainda sentidas muitas dificuldades em mobilizar, de forma integral, as famílias dos diferentes territórios do concelho.

Assim, e apesar de ser visível a confiança que estas têm nas/os docentes titulares, impõe-se a necessidade de procurar implementar mecanismos que facilitem a comunicação entre o projeto e as famílias, garantindo que a informação chega de forma clara para que todas tenham oportunidade de compreender as mudanças que também precisam de acontecer ao nível do tipo de apoio parental. Uma das estratégias poderá passar pela disponibilização de informação temática e documental que siga por *email* e que possa ser divulgada também publicamente, procurando garantir o acesso ao maior número de famílias possível.

Parece existir um grande respeito pela classe docente, pelo papel e importância que têm na aprendizagem das crianças, mas, ainda assim, várias/os são as/os encarregadas/os de educação que parecem reconhecer a necessidade deste tipo de projetos. A voz das famílias devem ser parte integrante de qualquer processo educativo, e é necessário criar mecanismos que desenvolvam um espaço seguro para que possam ser escutadas, valorizadas e acima de tudo acompanhadas e envolvidas.

Esta comunicação, se agilizada e eficaz, poderá desempenhar um papel fundamental, não só na compreensão e valorização do modelo pedagógico VOAR, por parte das famílias, como também na identificação de constrangimentos que possam ir surgindo ao longo da implementação do projeto. Poderá também revelar-se fundamental na sensibilização e promoção da importância da OET, não só para garantir que esta oferta chega a tantas/os alunas/os quanto possível, mas também que as/os inscritas/os usufruam de forma integral, das atividades propostas.

Para tal, parece necessário aprimorar a comunicação com as famílias para que seja possível alertar para o caráter interdisciplinar e integrador da OET, reforçando a importância das atividades complementares ao currículo.

A melhoria da comunicação deve também ter em consideração a existência de comunidades mais afastadas da cultura escolar e que necessitam de ser entendidas e estimuladas nos seus espaços, para que depois possam vir a acompanhar as/os suas/seus educandas/os. Comunidades como a de Zebreira e Monsanto, por motivos diferentes, exigem planos de

intervenção particularizados às suas realidades, que devem ser reconhecidas, tão bem quanto possível.

Apesar desta intervenção estar prevista no projeto, realça-se a importância, não só de apoiar o desenvolvimento dos projetos protótipos que tiveram origem na ação de capacitação “Arte de Facilitar”, como também de se canalizarem as aprendizagens adquiridas neste contexto para a definição de estratégias que permitam, de forma tão célere quanto possível, conhecer melhor estas duas comunidades, potenciando uma comunicação mais próxima e efetiva e, consequentemente, uma maior mobilização e uma intervenção mais eficaz.

Partindo destes mecanismos de identificação de necessidades e de aproximação às comunidades, e a par da criação de projetos de intervenção na comunidade, deve refletir-se sobre a necessidade de possíveis adaptações ao projeto, para colmatar essas fragilidades e garantir o cabal potencial do mesmo. Tal situação já acabou por acontecer na OET, tanto na Escola Básica de Zebreira, com a criação projetos à medida, tendo como base os interesses e vivências das/os alunas/os, como nas restantes escolas, com as atividades que serão planeadas para apresentação à comunidade. Deste modo, deve replicar-se, tal adaptação, se assim se entender necessário, à vertente curricular, através do ajuste das planificações e das estratégias pedagógicas.

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.projeto draft.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.

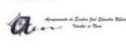
Caetano, A. (2007a). Complexidade e mediação socioeducativa nas assembleias de turma. *Revista Diálogo Educacional*, v.7, n.º 22, 67-80. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4162>

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

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 Interações 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.

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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)

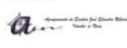
ANEXOS

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS, ARTES E LETRAS

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal
INOVACÃO
SOCIAL

Cofinanciado por:



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

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

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

Anexo D - Questionário às/os dinamizadoras/es para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial

Anexo E - Questionário às/os dinamizadoras/es para acompanhamento do projeto

Anexo F - Questionário às/os dinamizadoras/es sobre trabalho colaborativo

Anexo G - Questionário às famílias para levantamento de expectativas (curricular)

Anexo H - Questionário às famílias para levantamento de expectativas (OET)

Anexo I - Questionário às famílias para acompanhamento do projeto (curricular e OET)

Anexo J - Questionário de satisfação das sessões dinamizadas

Anexo K – Fichas de turma (OET)

Anexo L – Grelha de observação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

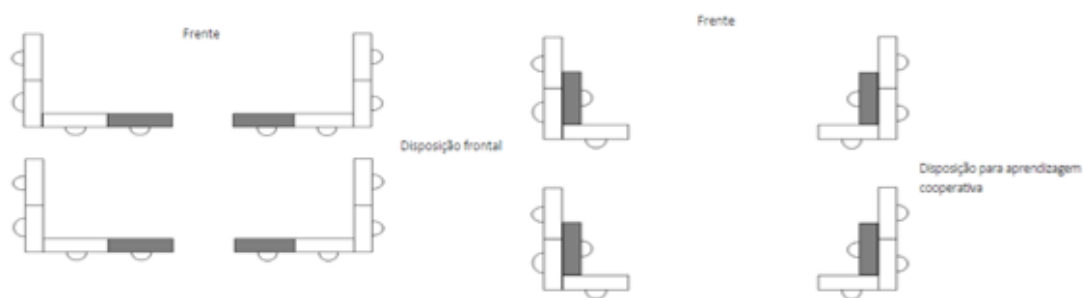
- *Carteiras dispostas em filas (sala de aula tradicional)* – Por toda a turma estar voltada para o quadro e não para o grupo, esta disposição centra as atenções no discurso da/o docente, favorecendo um modelo de ensino mais expositivo e dificultando a comunicação entre todos os elementos da turma.
-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

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 papéis e tarefas que deve desempenhar na escola, contrastam e incompatibilizam-se, em grande medida, com os papéis 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;

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- 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 heterogéneas, 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 Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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;

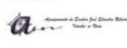
Segundo o Código de Ética do *European Mentoring and Coaching Council* (2008) uma mentora ou mentor deve:

- 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:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Garantir que a duração do contrato de *mentoring* será apenas 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 receptividade relativamente a críticas construtivas e disponibilidade para experimentar novas sugestões e partilhar os conhecimentos adquiridos e as suas ligações de rede com as/os restantes colegas (Karkowska et al., 2015).

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

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*.

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)

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.

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 Estabeleça 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:

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

1. Identificar o problema e, conseqüentemente 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, esta 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 conceções 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 de 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 para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial

No âmbito do Projeto Ensinar é Voar no Agrupamento de Idanha-a-Nova, o presente questionário tem como objetivo iniciar o processo de acompanhamento e avaliação, tendo em vista a

caracterização de um diagnóstico inicial, incluindo as expectativas e opiniões que as/os docentes têm face ao projeto no seu global, bem como a sua perceção sobre as sessões de capacitação iniciadas no mês de julho.

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

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

EXPETATIVAS RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO

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

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

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que este projeto pode ser uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Sinto que este projeto pode ser uma mais-valia para as/os alunas/os.					
Considero este projeto potenciador do sucesso educativo nas/os alunas/os.	1	2	3	4	

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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

Acredito que este projeto vai aumentar a autonomia nas/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto vai aumentar o gosto pelo conhecimento por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto vai aumentar a curiosidade das/os alunas/os.	1	2	3	4	
O trabalho colaborativo entre docentes é importante para a implementação do projeto no Agrupamento.	1	2	3	4	
Compreendi o processo de mentorado que me será facultado ao longo da implementação do projeto.	1	2	3	4	

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

4. O que mais o preocupa no projeto?

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

6. Outras informações relevantes?

CAPACITAÇÃO

Ainda que tendo presente que a capacitação realizada em julho foi apenas o início, por favor, seleccione as opções que melhor correspondem à sua perceção atual.

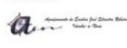
1. Quais as sessões de capacitação que frequentou?

Promotores:



COLÉGIO S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

	1.ª Sessão (presencial) - 14 de julho
	2.ª Sessão (online) – Trabalho de Projeto 17 de julho
	3.ª Sessão (online) – Método das 28 palavras 20 de julho
	4.ª Sessão (online) – Matemática 21 de julho

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

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

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

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

3.1 Porquê?

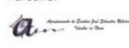
4. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

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

Promotores:



Parceiros:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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

5. Quais os aspetos que mais valorizou na capacitação?



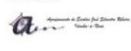
6. Quais os aspetos que poderiam ser melhorados na capacitação?

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal
INOVACÃO
SOCIAL

Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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

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

A equipa do projeto agradece muito a sua colaboração!

PERCEÇÃO GLOBAL DO PROJETO

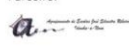
1. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que este projeto está a ser uma mais-valia para as/os alunas/os.	1	2	3	4	
Considero que as/os alunas/os reagiram bem a este projeto.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto está a melhorar a aprendizagem das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto está a dar resposta às/aos alunas/os com maiores dificuldades.	1	2	3	4	
Acredito que este projeto está a ser melhor para as/os alunas/os com melhores resultados.	1	2	3	4	
Sinto que este projeto está a ser uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Este projeto é interessante, mas sinto dificuldades na sua implementação.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o a implementar o projeto.	1	2	3	4	
Compreendo claramente os objetivos do projeto.	1	2	3	4	
Compreendo claramente as metodologias adotadas no projeto.	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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

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

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

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

CAPACITAÇÃO E MENTORING

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

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

1.1 Por favor, justifique.

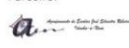
8. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que as planificações são úteis.	1	2	3	4	
Considero que as planificações são acessíveis e de fácil compreensão.	1	2	3	4	
Tenho facilidade em acompanhar os conteúdos que as mentoras expõem no <i>mentoring</i> .	1	2	3	4	
Considero as sessões de <i>mentoring</i> úteis.	1	2	3	4	
Consigo esclarecer as minhas questões nas sessões de <i>mentoring</i> .	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Sempre que solicito ajuda às mentoras, sinto-me apoiada/o.	1	2	3	4	
Considero que o <i>mentoring</i> está a corresponder às expectativas.	1	2	3	4	
O trabalho colaborativo tem sido potenciado por via do <i>mentoring</i> .	1	2	3	4	

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

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

11. Sente falta de capacitação específica?

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

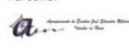
5.1 Se sim, em que área(s)?

Promotores:



COLÉGIO S. JOSÉ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ACADÉMICAS

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



O PROJETO NO PORTUGUÊS

1. Considera que o método das 28 palavras dá resposta às necessidades da sua turma?

	Sim
	Não
	Não tenho alunas/os de 1.º ano

1.1 Por favor, justifique.

2. Identifica vantagens no método das 28 palavras, face aos outros métodos da aprendizagem da leitura e da escrita?

	Sim
	Não
	Não tenho alunas/os de 1.º ano

2.1 Por favor, justifique.

3. Prefere o método que anteriormente usava, na aprendizagem da leitura e da escrita, em relação ao método das 28 palavras?

	Sim
	Não
	Não tenho alunas/os de 1.º ano

3.1 Por favor, justifique.

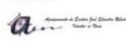
4. Quais as maiores dificuldades que tem sentido na implementação do Projeto, no Português?

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



5. Quais as estratégias que tem usado na implementação do Projeto, no Português?

--

6. Sente falta de alguma área/conteúdo a desenvolver no projeto, ao nível do Português?

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

6.1 Por favor, justifique.

--

7. Tem sentido necessidade de recorrer ao manual de Português anteriormente adotado?

<input type="checkbox"/>	Nunca
<input type="checkbox"/>	Muito poucas vezes
<input type="checkbox"/>	Poucas vezes
<input type="checkbox"/>	Algumas vezes
<input type="checkbox"/>	Muitas vezes
<input type="checkbox"/>	Sempre

7.1. Por favor, justifique.

--

8. Tem sentido necessidade de criar os seus próprios materiais, na implementação do Português?

<input type="checkbox"/>	Nunca
<input type="checkbox"/>	Muito poucas vezes
<input type="checkbox"/>	Poucas vezes
<input type="checkbox"/>	Algumas vezes
<input type="checkbox"/>	Muitas vezes
<input type="checkbox"/>	Sempre

8.1. Por favor, justifique.

--

9. Sente dificuldade na criação dos seus próprios materiais, na implementação do Português?

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

O PROJETO NA MATEMÁTICA

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

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

1.1 Por favor, justifique.

--

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

--

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

--

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

	Nada importante
	Pouco importante
	Importante
	Muito importante

3.1 Por favor, justifique.

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

	Nada importante
	Pouco importante
	Importante
	Muito importante

4.1 Por favor, justifique.

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

	Sim
	Não

5.1 Por favor, justifique.

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

	Nunca
	Muito poucas vezes
	Poucas vezes
	Algumas vezes
	Muitas vezes
	Sempre

6.1 Por favor, justifique.

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



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

	Nunca
	Muito poucas vezes
	Poucas vezes
	Algumas vezes
	Muitas vezes
	Sempre

7.1 Por favor, justifique.

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

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

O PROJETO NO ESTUDO DO MEIO

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

	Sim
	Não

1.1 Por favor, justifique.

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

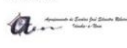
	Sim
	Não

Promotores:



COLEGIO S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



	Não tenho turma mista
--	-----------------------

2.1 Por favor, justifique.

--

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

	Sim
	Não

3.1 Por favor, justifique.

--

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

	Nada importante
	Pouco importante
	Importante
	Muito importante

4.1 Por favor, justifique.

--

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

	Nada importante
	Pouco importante
	Importante
	Muito importante

5.1 Por favor, justifique.

--

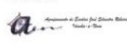
6. Qual a importância que atribui ao nível 3 da metodologia de projeto?

	Nada importante
	Pouco importante

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



	Importante
	Muito importante

6.1 Por favor, justifique.

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

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

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

	Sim
	Não

9.1 Se sim, por favor especifique.

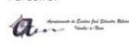
10. Tem sentido necessidade de recorrer ao manual de Estudo do Meio anteriormente adotado?

	Nunca
--	-------

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



	Muito poucas vezes
	Poucas vezes
	Algumas vezes
	Muitas vezes
	Sempre

10.1 Por favor, justifique.

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

	Nunca
	Muito poucas vezes
	Poucas vezes
	Algumas vezes
	Muitas vezes
	Sempre

11.1 Por favor, justifique.

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

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

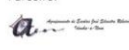
APRENDIZAGENS DAS/OS ALUNAS/OS

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

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



--

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

--

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

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim, mas pode melhorar

a. Por favor, elabore.

--

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

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

4.1 Por favor, especifique.

--

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

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim, mas pode melhor.

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

4.2 Por favor, elabore.

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

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

5.1 Por favor, justifique.

7. Já fez alguma Assembleia de turma?

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

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

8. Já implementou momentos de trabalho autónomo?

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

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



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

Anexo D - Questionário às/os dinamizadoras/es para levantamento de expectativas e avaliação da capacitação inicial

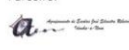
No âmbito das Oficinas de Exploração do Território (OET), o presente questionário tem como objetivo iniciar o processo de acompanhamento e avaliação, tendo em vista a caracterização de

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal
INOVACÃO
SOCIAL

Cofinanciado por:



PORTUGAL
2020



um diagnóstico inicial, incluindo as expectativas e opiniões que as/os docentes têm face ao projeto no seu global, bem como a sua perceção sobre as sessões de formação no mês de setembro.

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

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

EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DAS OET NO AGRUPAMENTO

10. Quando soube que iria integrar um projeto novo de Oficinas de Exploração do Território, o que sentiu?

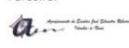
11. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que estas OET podem ser uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Sinto que estas OET podem ser uma mais-valia para as/os alunas/os.	1	2	3	4	
Considero estas OET potenciadoras do sucesso educativo nas/os alunas/os.	1	2	3	4	
Estas OET são interessantes, mas sinto que a implementação será difícil.	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiros:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Considero-me motivada/o para implementar as OET.	1	2	3	4	
Tenho receio de não corresponder ao esperado.	1	2	3	4	
Sinto-me confortável com a implementação das OET.	1	2	3	4	
Sinto-me insegura/o com a implementação das OET.	1	2	3	4	
Tenho receio da reação dos pais às OET.	1	2	3	4	
Tenho receio da reação das/os alunos às OET.	1	2	3	4	
Sinto que as OET vão influenciar positivamente os resultados das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Considero que as OET não vão ter qualquer influência nos resultados das/os alunos.	1	2	3	4	
Acredito que as OET vão aumentar a autonomia nas/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET vão aumentar o gosto pelo conhecimento por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET vão aumentar o gosto pelo território por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET vão aumentar o gosto pela natureza por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET vão aumentar a curiosidade das/os alunas/os.	1	2	3	4	
O trabalho colaborativo entre docentes é importante para a implementação das OET.	1	2	3	4	

12. Por favor, diga-nos o que mais lhe agrada nas OET.

13. O que mais o preocupa nas OET?

14. Outras informações relevantes?

--

FORMAÇÃO

12. Quais as sessões de formação que frequentou?

	1.ª Sessão (outdoor) – 21 de setembro
	2.ª Sessão (outdoor) – 22 de setembro
	3.ª Sessão (em sala) – 23 de setembro
	4.ª Sessão (em sala) – 24 de setembro

13. Qual o seu grau de satisfação global com a formação?

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

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

14. A formação correspondeu às suas expectativas?

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

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

3.1 Porquê?

--

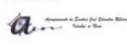
15. Numa escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a Insatisfeita/o e 6 a Totalmente satisfeita/o, por favor classifique as atividades.

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal
INOVACÃO
SOCIAL

Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

	Insatisfeita/o	Nada satisfeita/o	Pouco satisfeita/o	Satisfeita/o	Muito satisfeita/o	Totalmente satisfeita/o	Não sei/Não respondo
1.ª Sessão (outdoor) – 21 de setembro	1	2	3	4	5	6	
2.ª Sessão (outdoor) – 22 de setembro	1	2	3	4	5	6	
3.ª Sessão (em sala) – 23 de setembro	1	2	3	4	5	6	
4.ª Sessão (em sala) – 24 de setembro	1	2	3	4	5	6	

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

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que a formação foi bem organizada e estruturada.	1	2	3	4	
Considero a planificação das atividades útil e estruturada.	1	2	3	4	
A realização da formação outdoor e em sala é uma mais-valia para a implementação das OET.	1	2	3	4	
As formadoras foram claras nas intervenções realizadas.	1	2	3	4	
Tive facilidade em acompanhar os conteúdos que as formadoras expuseram.	1	2	3	4	
Tive facilidade em realizar as tarefas propostas nas sessões outdoor.	1	2	3	4	
Considero que o local para a realização das sessões outdoor foi bem escolhido.	1	2	3	4	
Considero que as metodologias utilizadas foram adequadas.	1	2	3	4	
Considero que seriam necessárias mais horas de formação antes das OET iniciarem.	1	2	3	4	

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Considero que a formação foi realizada na melhor altura do calendário letivo.	1	2	3	4	
Sinto que adquiri os conhecimentos necessários para agora iniciar a implementação das OET.	1	2	3	4	
Compreendi o tipo de materiais que me serão disponibilizados para a implementação das OET.	1	2	3	4	
Compreendi os objetivos das OET.	1	2	3	4	
Compreendi as metodologias adotadas nas OET.	1	2	3	4	
Compreendi o que é a Escola da Floresta.	1	2	3	4	
Gostei da formação na abordagem Escola da Floresta.	1	2	3	4	
Gostei da formação relativa à abordagem das atividades de OET.	1	2	3	4	
Fiquei interessada/o em continuar esta formação nas pausas letivas.	1	2	3	4	

17. Já conhecia a Escola da Floresta?

Sim	
Sim, mas nunca tinha explorado	
Não	

18. Que competências pode a Escola da Floresta desenvolver nas crianças?

19. Gostava de frequentar formação ao longo do ano para ser “Líder da Floresta”?

20. Que tipo de competências acha que um líder deve ter?

Promotores:   

Parceiro:  Investidor Social: 

Cofinanciado por:    

a. E conhecimentos?

21. O que mais valorizou na formação?

22. Quais os aspetos que podem ser melhorados na formação?

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

No âmbito da Oficina de Exploração do Território (OET), o presente questionário tem como objetivo dar continuidade ao processo de acompanhamento e avaliação do mesmo. Assim, pedimos a sua colaboração no seu preenchimento, com vista à recolha de dados para monitorização da implementação do projeto.

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

5. Escola em que leciona _____
6. Nível/níveis de ensino que leciona este ano letivo _____

PERCEÇÃO GLOBAL DO PROJETO

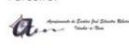
15. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que a OET está a ser uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Sinto que a OET está a ser uma mais-valia para as/os alunas/os.	1	2	3	4	
Considero a OET potenciadora do sucesso educativo nas/os alunas/os.	1	2	3	4	
A OET é interessante, mas sinto que a implementação está a ser difícil.	1	2	3	4	
Considero-me motivada/o para implementar a OET.	1	2	3	4	
Considero que estou a conseguir dar resposta ao esperado no projeto.	1	2	3	4	
Sinto-me confortável com a implementação da OET.	1	2	3	4	
Ainda me sinto insegura/o com a implementação da OET.	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Considero que as/os alunas/os reagiram bem à OET.	1	2	3	4	
Considero que as/os encarregadas/os de educação reagiram bem à OET.	1	2	3	4	
Sinto que a OET está a influenciar positivamente os resultados das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Considero que a OET não está a ter qualquer influência nos resultados das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que a OET está a contribuir para o aumento da autonomia das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que a OET está a contribuir para o aumento do gosto pelo conhecimento por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que a OET está a contribuir para o aumento do gosto pelo território por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que a OET está a contribuir para o aumento do gosto pela natureza por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que a OET está a contribuir para o aumento da curiosidade por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Tenho conseguido realizar saídas da escola sempre que considero necessário.	1	2	3	4	
Tenho articulado com as/os minhas/meus colegas na planificação das atividades.	1	2	3	4	
O trabalho colaborativo entre docentes está a ser importante para a implementação da OET.	1	2	3	4	
Tem havido articulação entre a/o docente titular e as/os docentes dinamizadoras/es da OET.	1	2	3	4	

16. Por favor, diga-nos o que mais lhe agrada na OET, até ao momento.

17. Por favor, diga-nos o que mais lhe preocupa na OET, até ao momento.

18. Quais as maiores dificuldades que tem sentido na implementação da OET?

CAPACITAÇÃO E ACOMPANHAMENTO POR PARTE DA EQUIPA DO PROJETO

23. Qual o seu grau de satisfação global com a capacitação/apoio que tem recebido até ao momento?

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

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

24. A capacitação/apoio tem correspondido às suas expetativas?

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

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

a. Porquê?

25. Considera que os materiais disponibilizados são úteis e acessíveis?

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

	Sim
	Não
	Sim, mas poderiam ser um pouco diferentes

a. Por favor, especifique.

26. Considera que recebeu o apoio necessário para a elaboração dos projetos a implementar na sua turma?

	Sim
	Não
	Sim, mas podia melhorar

a. Por favor, especifique.

27. Sente falta de algum tipo de apoio específico para a implementação da OET?

	Sim
	Não

a. Se sim, por favor, especifique.

28. Que outras áreas gostava de ver exploradas na OET?

29. Prefere implementar os seus próprios projetos ou projetos desenhados pela equipa de apoio ao projeto? Porquê?

30. Sente falta de capacitação específica?

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

a. Se sim, em que área(s)?

COMPETÊNCIAS DAS/OS ALUNAS/OS

9. Quais as principais competências que as/os suas/seus alunas/os adquiriram até ao momento, por via da OET?

10. Que outras competências as/os suas/seus alunas/os ainda não adquiriram, mas que sente que vão adquirir, por via da OET?

11. A OET adapta-se à realidade da sua turma?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim, mas podia melhorar

3.1 Por favor, justifique.

CONCLUSÃO

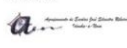
1. Outras informações que considere relevantes.

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



Anexo F - Questionário às/os dinamizadoras/es sobre trabalho colaborativo

No âmbito da Oficina de Exploração do Território (OET), o presente questionário tem como objetivo dar continuidade ao processo de acompanhamento e avaliação do mesmo, com o foco no processo de trabalho colaborativo que têm vindo a desenvolver na planificação e implementação dos projetos. Assim, pedimos a sua colaboração no seu preenchimento, com vista à recolha de dados para monitorização da implementação do projeto.

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

7. Escola em que leciona

	Idanha-a-Nova
	Ladoeiro
	Monsanto
	Zebreira
	Penha Garcia

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

	1.º ano
	2.º ano
	3.º ano
	4.º ano

TRABALHO COLABORATIVO

1. Como correu a articulação das atividades em equipa? (Sendo que 1 corresponde a mesmo muito mal e 6 a mesmo muito bem)

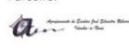
1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2. O que correu melhor no trabalho em equipa?

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



3. O que poderia ser melhorado no trabalho em equipa?

4. O trabalho colaborativo correu da mesma maneira em todas as equipas?

5. Na preparação de um projeto, quantas vezes tiveram necessidade de reunir em equipa?

6. Ao longo da implementação do projeto, quantas vezes tiveram necessidade de reunir em equipa?

7. No final de cada projeto, reuniram para fazer um balanço e avaliação do mesmo?

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que foi fácil planificar os projetos em articulação com as/os colegas.	1	2	3	4	
Considero que foi fácil implementar os projetos em articulação com as/os colegas.	1	2	3	4	
Considero que foi fácil escolher os temas a abordar nos projetos, em grupo.	1	2	3	4	
Sinto que os temas dos projetos foram escolhidos e aceites por todos os elementos do grupo.	1	2	3	4	
Sinto que todos os elementos do grupo participaram no desenho do projeto.	1	2	3	4	
Sinto que todos os elementos do grupo participaram na implementação do projeto.	1	2	3	4	
Sinto que os elementos do grupo estiveram disponíveis para desenvolver um trabalho colaborativo.	1	2	3	4	
Sinto que desenvolver os projetos em articulação foi uma mais-valia para mim enquanto profissional.	1	2	3	4	
Sinto que projetos interdisciplinares foram uma mais-valia para as crianças.	1	2	3	4	
Sinto que consegui integrar bem a área pela qual sou responsável nos projetos.	1	2	3	4	
Sinto que foi possível planificar e implementar projetos com atividades comuns, nas diferentes áreas.	1	2	3	4	
Sinto que todos os elementos do grupo deram contributos válidos para o desenvolvimento do projeto.	1	2	3	4	
Considero que existiu um bom ambiente entre colegas, que promoveu o trabalho colaborativo.	1	2	3	4	
Sinto que existiu liberdade e espaço para que fossem discutidas ideias diferentes para os projetos.	1	2	3	4	

Considero que existiu um verdadeiro trabalho colaborativo (e não apenas um agregar de partes individuais).	1	2	3	4	
Sinto que o meu trabalho foi valorizado entre pares.	1	2	3	4	
Sinto que a minha opinião foi valorizada entre pares.	1	2	3	4	
Considero que se tiver alguma dificuldade na articulação da equipa, consigo resolvê-la.	1	2	3	4	
Se for necessário algum tipo de apoio na gestão da equipa, sei a quem posso recorrer.	1	2	3	4	
Sinto que me dediquei da mesma forma em todas as escolas.	1	2	3	4	
Gostava de ter algum tipo de apoio/formação em áreas relacionadas com o trabalho em equipa (inteligência emocional, ferramentas de trabalho colaborativo, etc.).	1	2	3	4	

9. Por favor, diga-nos, na sua opinião, o que pode ser melhorado no futuro para o trabalho colaborativo correr melhor.

CONCLUSÃO

2. Outras informações que considere relevantes.

Anexo G - Questionário às famílias para levantamento de expectativas (curricular)

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

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA/O ENCARREGADA/O DE EDUCAÇÃO

1. Idade: _____

2. Sexo:

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

3. Qual o seu grau de escolaridade?

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

4. Qual a sua situação profissional atual?

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

5. Qual é a sua Profissão? _____

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

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

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

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

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

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

INFORMAÇÃO REFERENTE À/O EDUCANDA/O

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

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

	1º
	2º

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

4. Número de irmãs/ãos: _____

- 3.1 Idade(s): _____

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

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

- 5.1 Por favor, especifique:

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

EXPETATIVAS RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO

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

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

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

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

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

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que com este método pedagógico a/o minha/meu educanda/o irá aprender mais e melhor.	1	2	3	4	

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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

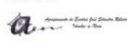
6. Outras observações:

Promotores:



COLÉGIO S. JOSÉ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS, SAÚDE E HUMANIDADES

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



Anexo H - Questionário às famílias para levantamento de expectativas (OET)

No âmbito das Oficinas de Exploração do Território (OET) no Agrupamento de Idanha-a-Nova, o presente questionário tem como objetivo iniciar o processo de acompanhamento e avaliação, tendo em vista a caracterização de um diagnóstico inicial, incluindo as expectativas e opiniões que as/os encarregadas/os de educação têm face ao projeto. Neste sentido, agradecemos que responda ao presente questionário de modo mais sincero possível.

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

SESSÃO DE REFLEXÃO E PARTILHA SOBRE A OET

6. Participou na sessão de reflexão e partilha sobre a OET?
 - a. Sim
 - b. Não

7. Como tomou conhecimento da sessão de reflexão e partilha?
 - a. Redes Sociais do Projeto Ensinar é VOAR
 - b. Website do Projeto Ensinar é VOAR
 - c. Convite por E-mail
 - d. Amiga/o ou colega
 - e. Associação de Pais
 - f. Escola/Agrupamento
 - g. Câmara Municipal

8. Por favor, indique-nos em que sessão participou
 - a. 4 de novembro, às 18h
 - b. 7 de novembro, às 15h

9. Qual o seu grau de satisfação global com a sessão de reflexão e partilha?
 - a. 1 (Insatisfeita/o)
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
 - e. 5
 - f. 6 (Totalmente satisfeita/o)

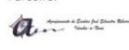
10. A sessão de reflexão e partilha correspondeu às suas expectativas?
 - a. 1 (Nada)
 - b. 2
 - c. 3

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- d. 4
- e. 5
- f. 6 (Muito)

11. Porquê?

12. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista global sobre a sessão de reflexão e partilha.

- a. Compreendi a temática da sessão
- b. Considerei a sessão interessante
- c. Considerei a sessão útil
- d. Gostei dos oradores
- e. A sessão foi bem organizada
- f. Os participantes conseguiram colocar as suas questões sempre que pretenderam
- g. As perguntas dos participantes foram respondidas de modo esclarecedor
- h. O horário da sessão foi conveniente para mim
- i. Fiquei motivada/o para participar em mais sessões
- j. Considerei a sessão dinâmica
- k. Considerei a sessão demasiado expositiva
- l. Considerei a sessão demasiado longa

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

INFORMAÇÃO REFERENTE À/O EDUCANDA/O

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

<input type="checkbox"/>	1º
<input type="checkbox"/>	2º
<input type="checkbox"/>	3º
<input type="checkbox"/>	4º

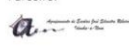
15. Em que escola está a/o aluna/o inserida/o?

<input type="checkbox"/>	José Silvestre Ribeiro
<input type="checkbox"/>	Idanha-a-Nova
<input type="checkbox"/>	Ladoeiro
<input type="checkbox"/>	Monsanto
<input type="checkbox"/>	Penha Garcia
<input type="checkbox"/>	Zebreira

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



16. Em que áreas inscreveu a/o sua/seu educanda/o?

	Atividade Física e Desporto
	Atividade Lúdico-Expressiva
	Ambiente e Sustentabilidade

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

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que a/o minha/meu educanda/o tem conhecimentos sobre Idanha-a-Nova.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o conhece os elementos que distinguem Idanha-a-Nova das outras localidades.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o conhece os animais que existem em Idanha-a-Nova.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o conhece os animais de uma forma geral.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o conhece os tipos de árvores e plantas que existem em Idanha-a-Nova.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o conhece árvores e outras plantas de uma forma geral.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o conhece os elementos essenciais da cultura de Idanha-a-Nova.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o costuma brincar na rua de forma livre.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o brinca regularmente com elementos da natureza, como paus e folhas.	1	2	3	4	

A/o minha/meu educanda/o costuma explorar nas suas aulas elementos da natureza local como folhas ou paus.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o costuma explorar nas suas aulas, os espaços envolventes à escola.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o costuma ter atividades na rua, promovidas pela escola.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o explora pouco o espaço do território, brincando sempre maioritariamente em casa.	1	2	3	4	
A/o meu minha/meu educanda/o gosta de jogar.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o gosta de trabalhar em grupo.	1	2	3	4	

PERCEÇÕES SOBRE OS PROPÓSITOS DAS AEC

1. O que a/o levou a inscrever a/o sua/seu educanda/o nas AEC?

2. O que gostava que a/o sua/seu educanda/o aprendesse nas AEC?

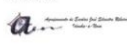
3. Que tipo de atividades gostava que a/o sua/seu educanda/o desenvolvesse nas AEC?

Promotores:



COLÉGIO S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal INOVAÇÃO SOCIAL

Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

4. Com base nas seguintes afirmações, tendo em conta o que gostava que as AEC fossem, no futuro, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que as ofertas de AEC podem estar diretamente relacionadas com os conteúdos curriculares.	1	2	3	4	
Considero que nas AEC podem explorar temas e atividades diferentes do currículo.	1	2	3	4	
Considero que nas AEC, as crianças podem, essencialmente, brincar de forma livre.	1	2	3	4	
Considero que nas AEC, as crianças devem desenvolver preferencialmente competências que não desenvolvem nas aulas com a/o docente titular.	1	2	3	4	
Considero que nas AEC, as crianças podem desenvolver competências que as ajudem a ser melhores alunas/os.	1	2	3	4	
Considero que as AEC são importantes para a/o minha/meu educanda/o.	1	2	3	4	
Considero que nas AEC pode ser estimulado o gosto pelo território.	1	2	3	4	
Considero importante que a/o minha/meu educanda/o aprenda enquanto joga.	1	2	3	4	
Considero importante que a/o minha/meu educanda/o aprenda enquanto brinca.	1	2	3	4	
Considero que nas AEC as/os alunas/os podem explorar os espaços envolventes à escola.	1	2	3	4	
Considero que as AEC podem ser dinamizadas maioritariamente na rua.	1	2	3	4	
Considero que nas AEC podem fazer-se investigações sobre Idanha-a-Nova.	1	2	3	4	

5. A sua/seu educanda/o frequentou AEC o ano passado?

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

5.1 Se sim, quais as atividades que mais gostou que a/o sua/seu educanda/o tivesse desenvolvida nas AEC?

5.2 O que menos a/o agradou nas AEC do ano passado?

6. Por favor, indique qual o grau de satisfação da/o sua/seu educanda/o para com as AEC do ano passado? (Sendo que 1 corresponde a nada satisfeito e 6 a muito satisfeito)

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Por favor, indique qual o seu grau de satisfação para com as AEC do ano passado? (Sendo que 1 corresponde a nada satisfeito e 6 a muito satisfeito)

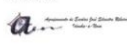
1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Se pudesse alterar alguma coisa, quais os pontos essenciais que mudava? (Não obrigatório)

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



EXPETATIVAS RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DAS OET NO AGRUPAMENTO

7. Quando soube que a/o sua/seu educanda/o integrava um projeto novo de Oficina de Exploração do Território, o que achou?

8. Por favor diga-nos o que mais lhe agrada na Oficina de Exploração do Território.

9. Por favor diga-nos o que a/o preocupa na Oficina de Exploração do Território

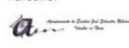
10. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que estas OET podem ser uma mais-valia para as/os alunas/os.	1	2	3	4	
Considero estas OET potenciadoras do sucesso educativo nas/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET podem aumentar a autonomia nas/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET podem aumentar o gosto pelo conhecimento por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Acredito que as OET podem aumentar o gosto pelo território por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET podem aumentar o gosto pela natureza por parte das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET podem aumentar a curiosidade das/os alunas/os.	1	2	3	4	
Acredito que as OET podem ajudar a desenvolver cidadãs/ãos mais responsáveis pela natureza e pelo seu território.					
Sinto-me bem por a/o minha/meu educanda/o participar nas OET.	1	2	3	4	
Considero importante existir um diálogo de proximidade com as/os docentes responsáveis pelas OET.					
Consegui compreender a metodologia adotada nas OET.	1	2	3	4	
Considero importante esta oferta promover a articulação entre as diferentes áreas.	1	2	3	4	

11. Dos temas a seguir apresentados, pf seleccione aquele/es que gostava que a/o sua/seu educanda/o explorasse sobre Idanha-a-Nova:

- Cancioneiro
- Adufe e outros instrumentos tradicionais
- Danças tradicionais
- Jogos tradicionais
- Aves
- Insetos
- Mamíferos
- Plantas
- Festas e tradições
- Geomonumentos
- Gastronomia local
- Outro património cultural
- Outro. Qual?

12. Escolha os três principais temas que gostava de ver explorados (não obrigatório)

- Cancioneiro
- Adufe e outros instrumentos tradicionais
- Danças tradicionais

Jogos tradicionais
Aves
Insetos
Mamíferos
Plantas
Festas e tradições
Geomonumentos
Gastronomia local
Outro património cultural

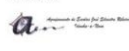
13. Outras observações:

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ACADÉMICAS

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal
INOVACÃO
SOCIAL

Cofinanciado por:



PORTUGAL
2020



Anexo I - Questionário às famílias para acompanhamento do projeto (curricular e OET)

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

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

INFORMAÇÃO REFERENTE À/O EDUCANDA/O

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

<input type="checkbox"/>	Alcafozes
<input type="checkbox"/>	Aldeia de Santa Margarida
<input type="checkbox"/>	Idanha-a-Nova
<input type="checkbox"/>	Ladoeiro
<input type="checkbox"/>	Medelim
<input type="checkbox"/>	Monfortinho
<input type="checkbox"/>	Monsanto
<input type="checkbox"/>	Oledo
<input type="checkbox"/>	Penha Garcia
<input type="checkbox"/>	Proença-a-Velha
<input type="checkbox"/>	Rosmaninhal
<input type="checkbox"/>	Salvaterra do Extremo
<input type="checkbox"/>	São Miguel D'Acha
<input type="checkbox"/>	Segura
<input type="checkbox"/>	Toulões
<input type="checkbox"/>	Zebreira
<input type="checkbox"/>	Outra. Qual?

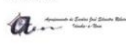
19. Em que escola está a a/o sua/seu educanda/o inserida/o?

<input type="checkbox"/>	Idanha-a-Nova
<input type="checkbox"/>	Penha Garcia
<input type="checkbox"/>	Monsanto
<input type="checkbox"/>	Ladoeiro
<input type="checkbox"/>	Zebreira

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



20. Tem conhecimento que existe um projeto novo a ser implementado no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova?

	Sim
	Não

21. O que sabe sobre o projeto? (pode selecionar mais do que uma opção)

	Acho que a/o minha/meu educanda/o está integrada/o no projeto
	Sei que existe, mas não sei em que consiste
	Sei que existe um projeto que abrange algumas turmas do agrupamento
	Sei que existe um projeto sobre o território
	Sei que existe um projeto a funcionar nas AEC.
	Sei que o projeto implementa um modelo pedagógico inovador, mas não sei muito bem em que consiste.
	Sei que o projeto implementa um modelo pedagógico VOAR e conheço os seus pressupostos.
	Sei que existe um projeto que não utiliza manuais, mas não sei porquê e como funciona.
	Sei o que é a Oficina de Exploração do Território.
	Sei que as/os docentes estão a implementar na sala um projeto diferente e que têm o apoio de uma equipa.
	Não sei nada, mas gostava de saber.
	Não sei e não tenho interesse em saber.

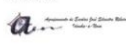
5. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que 1 corresponde a discordo totalmente e 4 a concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Sinto que a/o minha/meu educanda/o gosta de aprender.	1	2	3	4	
Sinto que a/o minha/meu educanda/o gosta da escola.	1	2	3	4	
Sinto que a escola motiva a/o minha/meu educanda/o.	1	2	3	4	
Sinto que a/o minha/meu educanda/o gosta de explorar.	1	2	3	4	
Sinto que a/o minha/meu educanda/o gosta de brincar na rua.	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiros:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



Considero que a/o minha/meu educanda/o tem conhecimentos sobre Idanha-a-Nova.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o gosta e valoriza Idanha-a-Nova.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o costuma brincar na rua de forma livre.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o explora pouco o espaço do território, brincando sempre maioritariamente em casa.	1	2	3	4	
A/o meu minha/meu educanda/o gosta de jogar.	1	2	3	4	
A/o minha/meu educanda/o gosta de trabalhar em grupo.	1	2	3	4	

6. Que ano está a/o aluna/o a frequentar? (1.º e 2.º continuar/3.º e 4.º passar para a última secção)

<input type="checkbox"/>	1.º
<input type="checkbox"/>	2.º
<input type="checkbox"/>	3.º
<input type="checkbox"/>	4.º

PERCEÇÃO RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO
- VERTENTE CURRICULAR -

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

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

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

--

17. Gostaria de receber outro tipo de apoio?

	Sim
	Não
	Sim, mas não sei bem qual
	Não sei

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

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

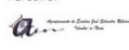
18. Com base nas seguintes afirmações, por favor indique o grau de concordância que melhor espelha o seu ponto de vista. (Sendo que o número 1 corresponde a discordo totalmente e o número 6 a concordo totalmente, o N/S corresponde a "Não sei"):

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Considero que com este método pedagógico a/o minha/meu educanda/o está a aprender mais e melhor.	1	2	3	4	
Sinto que a/o minha/meu educanda/o está motivada/o com o projeto.	1	2	3	4	
Considero que este projeto está a ajudar a/o minha/meu educanda/o a ser mais autónoma/o.	1	2	3	4	
Considero que este projeto está a contribuir para que a/o minha/meu educanda/o seja mais responsável.	1	2	3	4	

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Considero que este projeto está a contribuir para que a/o minha/meu educanda/o seja mais criativa/o.	1	2	3	4	
Considero que neste projeto a/o minha/meu educanda/o está a adquirir mais conhecimento.	1	2	3	4	
Considero que a/o minha/meu educanda/o está a aprender de forma diferente os conteúdos do currículo.	1	2	3	4	
Estou satisfeita/o por a/o minha/meu educanda/o participar no projeto Ensinar é VOAR.	1	2	3	4	
Compreendo a metodologia do projeto.	1	2	3	4	
Tenho conhecimento do tipo de atividades e metodologias adotadas em sala de aula.	1	2	3	4	
Consigo acompanhar a aprendizagem da/o minha/meu educanda/o em casa.	1	2	3	4	
Considero o volume de trabalhos de casa enviados adequado.	1	2	3	4	
Considero que o Projeto está a ser bem aceite no Agrupamento.	1	2	3	4	
Considero que o Projeto está a ter impacto no Agrupamento.	1	2	3	4	
Considero que, nesta fase de COVID, o projeto continuou a ser implementado	1	2	3	4	
Acredito que a/o minha/meu educanda/o tenha aprendido quando esteve em casa, em confinamento.	1	2	3	4	
Gostei do tipo de trabalho que as/os vi desenvolver em casa, no período de ensino à distância.	1	2	3	4	

PERCEÇÃO RELATIVAMENTE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO AGRUPAMENTO

- VERTENTE EXTRACURRICULAR -

1.1 Por favor, selecione a opção (poderá selecionar mais do que uma) que melhor representa a sua realidade, relativamente à inscrição da/o sua/seu educanda/o nas AEC.

<input type="checkbox"/>	Acho importante a/o minha/meu educanda/o frequentar as AEC porque é um complemento da parte curricular.
<input type="checkbox"/>	Não tenho com quem fique com o a/o minha/meu educanda/o e por isso inscrevi-a/o nas AEC.
<input type="checkbox"/>	Acho importante a/o minha/meu educanda/o frequentar as AEC porque as áreas trabalhadas são importantes.
<input type="checkbox"/>	Considero importante a/o minha/meu educanda/o frequentar as AEC porque desenvolve outras competências.
<input type="checkbox"/>	Considero as AEC uma sobrecarga no horário escolar, por isso só inscrevi a/o minha/meu educanda/o em uma ou duas das áreas.
<input type="checkbox"/>	Considero as AEC uma sobrecarga no horário escolar, por isso não inscrevi a/o minha/meu educanda/o em nenhuma.
<input type="checkbox"/>	Não quero que a/o minha/meu educanda/o frequente as AEC porque não vejo interesse nisso.

- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

	A/o minha/meu educanda/o frequenta outras atividades extracurriculares no horário das AEC e por esse motivo não está inscrito em todas.
	A/o minha/meu educanda/o frequenta outras atividades extracurriculares no horário das AEC e por esse motivo não está inscrito em nenhuma.
	Outra. Qual?

1. A/o sua/seu educanda/o frequenta alguma AEC? (Se sim, responder à seguinte, se não avançar para próxima secção)

	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)

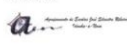
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Este ano está a ser implementado um projeto diferente nas AEC.	1	2	3	4	
Compreendo em que consiste a Oficina de Exploração do território (OET).	1	2	3	4	
Sinto que a/o minha/meu educanda/o está motivada/o com a OET.	1	2	3	4	
Considero que na OET as crianças estão a explorar temas e atividades diferentes do currículo.	1	2	3	4	
Considero que na OET, as crianças estão a brincar de forma livre.	1	2	3	4	
Considero que na OET, as crianças estão a desenvolver competências que não desenvolvem nas aulas com a/o docente titular.	1	2	3	4	
Considero que na OET, as crianças estão a desenvolver competências que as ajudem a ser melhores alunas/os.	1	2	3	4	

Promotores:



COLÉGIO S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal INOVAÇÃO SOCIAL

Cofinanciado por:



PORTUGAL 2020



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Considero que na OET está a ser estimulado o gosto pelo território.	1	2	3	4	
Estou satisfeita com as atividades desenvolvidas na OET.	1	2	3	4	
Gostei do tipo de trabalho que foi proposto no período de ensino à distância.	1	2	3	4	

APOIO ÀS FAMÍLIAS

As famílias são uma grande prioridade para o projeto Ensinar é Voar, pois é sobre elas que recai a responsabilidade de acompanhar e apoiar o processo de aprendizagem das crianças em casa e, por vezes, parecem ter pouco espaço e apoio.

Por este motivo, o projeto contempla sessões, informações e atividades para famílias, e para que possamos compreender a sua realidade e necessidade, por favor responda às seguintes questões:

Os dados pessoais facultados destinam-se exclusivamente para uso interno no âmbito do projeto Ensinar é VOAR, estando por isso a confidencialidade salvaguardada.

<input type="checkbox"/>	Declaro que autorizo receber pelas vias por mim disponibilizadas informação acerca do projeto.
<input type="checkbox"/>	Não pretendo receber qualquer tipo de informação.

(Caso tenha aceitado)

Por favor, deixe-nos os seus contactos:

Nome -
 Email -
 N.º telemóvel -

1. Qual o contacto preferencial para comunicarmos as atividades do projeto?

<input type="checkbox"/>	E-mail.
<input type="checkbox"/>	Telefone
<input type="checkbox"/>	Caderneta da/o aluna/o
<input type="checkbox"/>	Redes Sociais
<input type="checkbox"/>	Outro. Qual?
<input type="checkbox"/>	Não quero ser contactado

2. Gostaria de receber informação em casa em papel ou por email?

	Sim
	Não
	Sim, mas não sei bem sobre que temas
	Não sei

3. Tem interesse em participar em sessões de reflexão direcionadas para famílias e comunidade?

	Sim
	Não
	Sim, mas não sei bem como
	Não sei

4. Dos seguintes temas, sobre quais teria interesse em saber mais? Pode seleccionar mais do que um.

	Como apoiar as aprendizagens em casa
	Ideias para passar tempo de qualidade em família
	Exemplos de jogos e atividades lúdicas e divertidas e educativas
	A importância do brincar e atividades ao ar livre
	Como promover competências essenciais (responsabilidade, autonomia, sentido crítico, capacidade de concentração e observação, curiosidade, ...)
	Como estimular o gosto pela leitura e escrita na/o minha/meu educanda/o
	Como lidar com a frustração/gestão emocional
	Como lidar com situações de mau comportamento
	O poder da negociação na educação das crianças
	Outro tema. Qual?

5. Quais os dias e horários em que teria mais disponibilidade para participar nas atividades para famílias dinamizadas pelo projeto? (selecione todas as opções que lhe fizerem sentido)

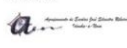
	2.ª feira – 17h às 18h30
	2.ª feira – 18h às 19h30
	3.ª feira – 17h às 18h30
	3.ª feira – 18h às 19h30
	4.ª feira – 17h às 18h30

Promotores:



COLÉGIO S. JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal INOVAÇÃO SOCIAL

Cofinanciado por:



	4.ª feira – 18h às 19h30
	5.ª feira – 17h às 18h30
	5.ª feira – 18h às 19h30
	6.ª feira – 17h às 18h30
	6.ª feira – 18h às 19h30
	Sábado – 09h30 às 11h
	Sábado – 11h às 12h30
	Sábado – 14h às 16h30
	Sábado – 16h às 18h00
	Outro. Qual?
	Não tenho interesse em participar.

6. Tem interesse em participar num grupo de pais?

	Sim
	Não
	Sim, mas não sei bem como
	Não sei

7. Conhece as redes sociais do projeto?

	Sim
	Não

8. Segue as redes sociais do projeto?

	Sim, todas.
	Sim, mas só Facebook.
	Sim, mas só o Instagram.
	Não, porque não tenho redes sociais.
	Não, porque não tenho interesse.
	Não porque não conhecia, mas vou passar a seguir.

9. Outras observações:

--

Anexo J - Questionário de satisfação das sessões dinamizadas

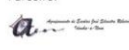
No âmbito do Projeto Ensinar é Voar, gostaríamos de agradecer a sua presença na Sessão Temática de Reflexão (a preencher).

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1. Localidade de residência _____
2. Como tomou conhecimento da Sessão de Reflexão?

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

NÍVEL DE SATISFAÇÃO

31. Qual o seu grau de satisfação global com a Sessão de Reflexão?
(Sendo que 1 corresponde a Insatisfeita/o e 6 a Totalmente satisfeita/o)

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

- 2 A Sessão de Reflexão correspondeu às suas expectativas?
(Sendo que 1 corresponde a nada e 6 a muito)

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

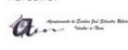
2.1 Porquê?

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

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:

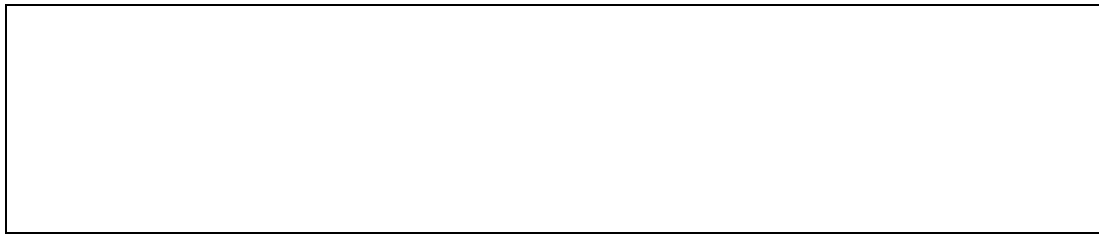


- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

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

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

5. Informação relevante que queira acrescentar.



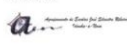
Anexo K – Fichas de turma (OET)

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUCIONAL ACADÉMICA

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



FICHA DE TURMA

Turma

Escola

Dinamizadoras/es responsáveis

Projetos desenvolvidos (acrescentar tantos quanto necessário)

Projeto 1

Nome

Breve descritivo

Duração

Intervalo de tempo -

N. de aulas que ocupou de Atividade Física e Desportiva -

N. de aulas que ocupou de Ambiente e Sustentabilidade -

N. de aulas de ocupou de Atividade Lúdico-Expressiva -

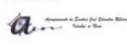
Principais atividades desenvolvidas

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



- Relatório Intermédio de Avaliação Ensinar é VOAR II Parte I -

Breve descritivo	EF	AMB SUS	EXPRE

O que correu bem

O que correu menos bem

Saídas ao exterior da escola

Número de saídas

Critérios para as saídas

Materiais Utilizados (lista de materiais e quantidades)

Principais Competências desenvolvidas pelas/os alunas/os

Articulação com a/o docente titular

Articulação com as/os Encarregadas/os de Educação

Aspetos a melhorar no projeto

Aspetos globais

Outras atividades desenvolvidas (à parte dos projetos implementados)

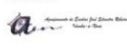
Características da turma (a ter em conta no planeamento de novos projetos)

Promotores:



COLÉGIO
S. JOSÉ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



Anexo L – Grelha de observação

CARACTERIZAÇÃO DA AULA

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

A preencher pelo observador 1 durante a observação

**Tempo de intervenção
da/o docente e das/os
alunas/os**

Anotar todo o tempo (minutos)
ocupado pela/o **docente** e
pelas/os **alunas/os** a intervir

A preencher pelo observador 2 durante a observação

Papel da/o docente
(transmissão VS orientação)

Estrutura da aula

Promotores:



COLEGIO
S.JOSÉ

Parceiro:



Investidor Social:



Portugal
INOVACÃO
SOCIAL

Cofinanciado por:



Estratégias adotadas

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

Estratégias de regulação de comportamento

(semáforos, assembleias,
castigos, feedback ...)

Materiais utilizados

(dados, MAB, ...)

Interações

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

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



**Participação das/os
alunas**

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

**Autonomia das/os
alunas/os**

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

**Distribuição de
feedback**

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

Inclusão

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

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



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

Disposição das mesas

(tradicional, U, ilhas, ...)

*Fazer desenho da sala em
baixo

**Espaços/zonas da sala
de aula**

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

**Trabalhos e materiais
expostos**

(projetos, quadro silábico, ...)

**Dúvidas/notas à
observação**

Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:



Desenho da sala*



Promotores:



Parceiro:



Investidor Social:



Cofinanciado por:

