

Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Relatos de experiências de formação contínua de docentes
e não docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021

Joana Cruz . Helena Azevedo . Helena Fonseca
Marisa Carvalho (Organização)

FICHA TÉCNICA

Título

Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva

Subtítulo

Relatos de experiências de formação contínua de docentes e não docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021

Organizadoras

Joana Cruz, Helena Azevedo, Helena Fonseca e Marisa Carvalho

Editor

Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães

Desenho Gráfico e Paginação

Luís Ferreira, Joana Caçador

ISBN

978-989-53214-1-4

Maio 2021 © Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização da CFAE MarcoCinfães

Disponível para download

<https://www.cfaemarco-cinfaes.net/>

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| PREFÁCIO , João Costa | 5 |
| INTRODUÇÃO , Elsa Correia | 7 |
| PARTE 1 Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem | 13 |
| CAPÍTULO I Educação Inclusiva: Dos desafios às soluções Marisa Carvalho | 14 |
| CAPÍTULO II Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula Helena Azevedo & Helena Fonseca | 18 |
| CAPÍTULO III Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa - uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande Esmeralda Alves, Fernanda Coutinho, Filipe Machado, Lília Carneiro, Luísa Ribeiro, Tânia Rocha | 39 |
| CAPÍTULO IV A dificuldade dos docentes em operacionalizar as medidas do Decreto-lei n.º 54, de 2018 Carlos Silveira, Dulcineia Ramos, Madalena Gouveia, Paula Ferreira, Telma Barbosa | 47 |
| CAPÍTULO V Aplicação das Medidas Universais aos Alunos do 1.º ano de escolaridade do A.E. de Alpendorada Adelaide Barbosa, Maria da Conceição Bouça, Sandra Silva, José Ferreira, João Casado | 53 |
| CAPÍTULO VI Medidas adicionais para a inclusão: Um exemplo de operacionalização no Ensino Secundário Sónia Correia | 69 |
| CAPÍTULO VII Articular para planificar: Dos desafios às soluções Alice Costa, Ângela Meneses, Leopoldina Vale e Jacinta Rodrigues | 77 |

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO VIII Colaborar para incluir: O exemplo da EPAMAC Ana Mónica Dias, Marisa Ferreira & Susana Mourão | 84 |
| CAPÍTULO IX Interligação entre comunidade e escola Ana Moreira e Cláudia Pinto | 95 |
| CAPÍTULO X A FORÇA DO TRABALHO COLABORATIVO: Juntos conseguimos melhor! Ana Margarida Carvalho, Andrea Carneiro, Salomé Sousa, Joaquim Santos | 115 |
| PARTE 2 Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola | 120 |
| CAPÍTULO XI Promoção de Comportamentos Positivos na Escola Joana Cruz | 121 |
| CAPÍTULO XII Projeto “Professer” Célia Maria da Silva Leal, Maria da Conceição Soares Silva, Maria João Ferreira de Sousa Dias, Maria Manuela de Almeida Pinto, Rosa Maria Alves Rocha | 127 |
| CAPÍTULO XIII Projeto (Com)Porta(mento) para a Vida Cristina Santos, Manuela Ferreira Pinto, Maria Antónia Berlinchas, Zélia Ferreira | 144 |
| CAPÍTULO XIV Recriar o nosso código Dulce Marques, Donzília Pereira, Fernanda Ramos, Isabel Casarões, Raquel Barreto Ribeiro | 148 |
| CAPÍTULO XV Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada. Carla Teixeira, Conceição Leite, Maria José Amorim, Emília Azevedo, Paulo Cunha, Pedro Ramos | 180 |
| Capítulo XVI Projeto “Motiva-te!” Célia Isabel Moreira, Liliana Monteiro, Maria Cassilda Bouça, Patrícia Gabriela Silva, Pedro Lopes, Vera Alexandra Pinto | 189 |

PREFÁCIO

João Costa

A educação inclusiva não é um decreto-lei. Este apenas a regulamenta, transformando em lei uma abordagem à educação e um compromisso nacional com uma missão da escola, que é tanto mais democrática quanto mais inclusiva.

A construção de um sistema de educação inclusivo não é novidade para Portugal, nem começou nos últimos anos. É um caminho trilhado, com passos seguros e sem medo, com um compromisso que se firma na Declaração de Salamanca e que alicerçou o país para podermos dizer que Portugal tem, em 2021, aproximadamente 99% das crianças e jovens com deficiência em escolas e não em instituições à parte do sistema educativo.

É esta conquista, o empenho de tantos profissionais, que nos permite dar o passo de uma escola inclusiva integradora para uma escola inclusiva em que todos são todos. Isto significa avançar para uma abordagem ecossistémica da inclusão. A escola não é inclusiva por ter um espaço específico, um horário específico ou um profissional específico para a inclusão. Não existiria sem estes últimos, mas é um compromisso de todos. Precisa de um currículo flexível, para que todos aprendam, precisa de diversificar estratégias de ensino e de avaliação. Precisa que todos os professores de qualquer disciplina sejam agentes de inclusão, que todos os programas e projetos sejam projetados com o objetivo de incluir.

A inclusão é difícil. Por uma razão simples. É mais fácil deixar do lado de fora, esperar que o excluído se adapte, independentemente das suas condições, e responsabilizar o excluído por tudo. Mas o professor sozinho não tem tudo nos seus ombros. Precisa de uma colaboração da comunidade, da família, da direção da escola, dos recursos disponibilizados. A escola e os seus profissionais fazem parte da resposta social de combate à desigualdade e essa resposta é eficaz quando articulada.

A inclusão é difícil, mas é inadiável. Falar dos que ficam de fora é contar a história dos avanços na história da democracia. Já foi impossível que as mulheres votassem, que a escravatura fosse abolida, que todos tivessem direito a ler, que os pobres aprendessem.... E, no entanto, houve sempre alguém que não se conformou e acreditou que o impossível se transformava em publicidade. E, com isso, grupos e pessoas passaram a fazer parte e a sua vida melhorou. E os que já estavam incluídos também melhoraram, porque aprenderam o valor da diferença.

PREFÁCIO

Este livro é um enorme testemunho. A reflexão a partir das dificuldades, a partilha de soluções, as estratégias encontradas por cada um, constituem um instrumento precioso para a cooperação de que se faz a inclusão.

O sistema educativo precisa destas iniciativas, porque é a voz dos professores a criar os possíveis que transformam as vidas dos alunos.

A inclusão é sempre um processo em construção, porque os direitos humanos também nunca estão sempre garantidos. A construção faz-se com o progresso de cada dia e com as experiências contextualizadas.

Parabéns a todos os professores envolvidos!

29 de maio de 2021

João Costa

Secretário de estado Adjunto e da Educação

INTRODUÇÃO

Elsa Correia

A obra que aqui se apresenta surge no âmbito da estratégia do CFAE MarcoCinfães para, na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho e do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, proporcionar às suas escolas e docentes associados um projeto integrado de formação e monitorização do impacto da mesma na transformação das práticas, no desenvolvimento profissional docente e no desenvolvimento organizacional das escolas. Tal como tinha acontecido com anteriores projetos de formação desenvolvidos pelo CFAE MarcoCinfães, a sua primeira fase ocorreu com a publicação do Decreto - Lei nº 54/2018, de 6 de julho, habitualmente designado por decreto da Educação Inclusiva, e mesmo ao longo da fase de consulta pública que antecedeu essa publicação. Estas desencadearam nas escolas e nos docentes as dúvidas e a ansiedade legítimas e habituais nestas circunstâncias. Tradicionalmente, a noção de inclusão surgia apenas associada a um público muito específico e, maioritariamente, aos docentes de Educação Especial, sendo igualmente conotada com um grande acréscimo de trabalho burocrático por parte dos professores. O novo paradigma apresentado, no qual o conceito de inclusão foi atualizado e passou a integrar todos e cada um dos alunos, alargando o campo de ação a todos os docentes e não docentes das escolas, surgiu como um desafio estimulante, sim, mas muito exigente.

Crenças e práticas de muitos anos têm vindo a ser desfeito ao longo dos três anos de implementação do decreto e para tal contribuíram diversos fatores, entre os quais eu aqui destaco a forte aposta do CFAE MarcoCinfães em formação contínua de docentes e não docentes. Julgo, assim, poder afirmar que, no território de abrangência deste Centro de Formação, estão hoje razoavelmente consolidados os principais princípios orientadores daquele normativo legal: o da educabilidade universal, o da equidade e o da inclusão, os quais garantem que todas as crianças e alunos têm direito aos apoios necessários para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento¹.

O conhecimento que o CFAE MarcoCinfães obtém sobre as reações e posturas dos docentes e escolas face a uma inovação no sistema educativo pode ser conseguido através de diversas vias: 1) uma via formal e mais usual, prevista no enquadramento legislativo do funcionamento dos CFAE, que consiste na recolha, análise e sistematização dos conteúdos dos Planos de Formação de cada uma das escolas associadas. Após priorização dos mesmos e articulação com as prioridades do sistema educativo, definidas pela tutela no âmbito da política educativa em vigor e, habitualmente, conducentes às prioridades constantes dos programas de financiamento dos projetos, estes dados conduzem à estruturação de grande parte do Plano de Formação anual ou plurianual do CFAE; 2) uma via semiformal que consiste na perceção e análise das questões, dúvidas, anseios e disponibilidades dos docentes

1 Decreto-Lei *n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – n.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação

INTRODUÇÃO

e equipas pedagógicas e também dos não docentes, transmitidas ao CFAE pelos meios de contacto habituais (e-mail, telefone, contacto direto) e, frequentemente, objeto de reflexão nas reuniões dos órgãos da Comissão Pedagógica do CFAE (Conselho de Diretores e Secção de Formação e Monitorização)² ; 3) uma via inovadora, na qual a própria formação está presente em todas as fases, desde o levantamento de necessidades até à monitorização das práticas e avaliação do impacto da formação: a realização regular de ações de curta duração (ACD), que, frequentemente, assumem a forma de workshops, com funções de diagnóstico de necessidades, sensibilização para temáticas específicas e contextualização das mesmas, já realizadas pelos formadores que serão responsáveis pelas ações de longa duração (ALD) nas respetivas temáticas, que terão, assim, oportunidade de melhor conhecer os destinatários da formação e os seus contextos de trabalho e, revelando-se adequado, introduzir adaptações ao programa das ALD ou, em alguns casos, como os que adiante serão referidos, construir as ações de raiz com base em informação mais sustentada e contextualizada.

A estas três vias acresce a prática instaurada de incentivar os formandos de todas as ações realizadas, a quem é pedido que preencham o questionário de avaliação da ação, a responder com especial tempo e cuidado à pergunta de resposta aberta que o mesmo contém e que cria espaço para a sugestão de novas ações de formação. Do conjunto de todas estas práticas articuladas, resulta a participação ativa dos docentes na construção do seu plano de formação por oposição àquilo que Morgado (2011)³ designa por uma situação de “protagonismo perdido” por parte dos professores, o qual, a nível da formação contínua, tem de ser recuperado e transformado numa postura mais interventiva para que os mesmos se assumam como verdadeiros profissionais do ensino. Daqui resulta a necessidade de mudança de paradigma formativo, no qual a formação se centra na escola e a escola se centra na formação. Assim, toda a instituição estará envolvida numa lógica de formação e os professores deixarão de ser preparados exclusivamente para a execução e passarão a ser formados também para a decisão e para a inovação (Morgado, 2011, p. 808). Este espaço de autonomia e desenvolvimento profissional encontra, aliás, o seu reconhecimento e valorização no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, o diploma da Autonomia e Flexibilidade Curricular⁴.

Neste contexto, o CFAE MarcoCinfães, em 2019, constituiu o GTEI (Grupo de Trabalho para a Educação Inclusiva) e, para o coordenar, convidou a Doutora Marisa Carvalho, não só

2 Decreto-Lei *n.º 127/2015 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – n.º 130*. Lisboa: Ministério da Educação. (art.º 3º)

3 Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) compatibilidades. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas*, 19, 73, 793-812

4 Decreto-Lei *n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – n.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação

INTRODUÇÃO

pelo facto de se tratar de uma das mais conceituadas especialistas na área da Educação Inclusiva em Portugal, com intervenção de destaque na fase de consulta pública relativa aos normativos de enquadramento da mesma e na elaboração do Manual de Apoio à Prática⁵ mas também por ser uma profissional com muita experiência de trabalho com escolas e agrupamentos de escolas da educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário, incluindo alguns anos num agrupamento associado do CFAE MarcoCinfães.

Seguindo a metodologia de trabalho acima descrita, o GTEI rapidamente conduziu à criação de raiz e implementação de um conjunto de ações que pudesse dar resposta às necessidades e anseios das escolas e agrupamentos associados do CFAE MarcoCinfães na área da Educação Inclusiva, a saber:

- Círculo de Estudos “Resposta à Diversidade- Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva” dirigida a elementos das Direções das escolas e outros docentes com responsabilidades na definição da política de implementação da Educação Inclusiva nas suas escolas e agrupamentos, seu acompanhamento e monitorização. Foram realizadas 4 turmas, abrangendo perto de 30 formandos, entre dezembro de 2019 e dezembro de 2020, incluindo formandos dos dois concelhos. É de destacar a participação, como formandos e a convite do CFAE, de autarcas e técnicos superiores das autarquias com responsabilidades na área da Educação. Numa fase de transferência de competências para as autarquias na área da educação, esta conjugação de perspetivas e partilha de conhecimentos e experiências em contexto formativo constituiu, de acordo com os diretamente implicados e com a direção do CFAE, um fator de enriquecimento da formação e um importante contributo para a aproximação institucional e para o esclarecimento mútuo de questões, algumas bem desafiantes, levantadas em torno de uma etapa com a dimensão e impacto que a descentralização de competências na área da Educação tem no sistema educativo português e na opinião pública em geral.
- Oficina de Formação “Resposta à Diversidade- Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva” dirigida aos docentes em geral, com prioridade às equipas pedagógicas indicadas pelas direções das escolas. Foram realizadas 6 turmas, abrangendo 92 formandos, entre dezembro de 2019 e maio de 2021 incluindo formandos de todos os grupos de recrutamento de todas as nove escolas e agrupamentos associados.
- Oficina de Formação “Promoção de Comportamentos Positivos em Contexto Escolar” dirigida aos docentes em geral, com prioridade às equipas pedagógicas indicadas pelas direções das escolas. Esta oficina surgiu diretamente articulada com as preocupações manifestadas por formandos de ACD em Educação Inclusiva e relacionadas com os constrangimentos sentidos na aplicação das medidas

5 DGE.2018. Para uma Educação Inclusiva- Manual de Apoio à Prática

INTRODUÇÃO

universais ou outras devido a comportamentos inadequados por parte dos alunos, conducentes a climas de tensão na sala de aula, desgastantes e desmotivadores para os professores. Foram realizadas 5 turmas, abrangendo 68 formandos de todos os grupos de recrutamento de oito das nove escolas e agrupamentos associados.

A equipa de formadoras do, entretanto, designado por Projeto de Formação em Educação Inclusiva do CFAE MarcoCinfães, foi composta, conjuntamente com a Doutora Marisa Carvalho, por mais quatro psicólogas com experiência de contacto direto com as práticas diárias das escolas: a Doutora Helena Azevedo, psicóloga escolar e professora universitária, a Doutora Joana Cruz, técnica superior na autarquia de Valongo e professora universitária, a Dra. Tânia Rocha, psicóloga escolar no Agrupamento de Escolas de Sande, Marco de Canaveses e a Dra. Helena Fonseca, que, na qualidade de elemento da Estrutura de Missão do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) possuía já um consolidado conhecimento dos contextos de trabalho dos formandos por ter acompanhado de perto a elaboração e implementação dos Planos de Ação Estratégica (PAE) das respetivas escolas e agrupamentos na primeira fase do PNPSE.

A constituição da equipa de formadoras foi decisiva para a boa implementação das ações de formação, para a apropriação, por parte dos formandos, dos princípios e conceitos constantes do Decreto - Lei nº 54/2018, de 6 de julho, para a sua transposição para as práticas diárias das instituições e dos docentes integrados nas suas equipas pedagógicas e, finalmente, para a partilha das mesmas, nas suas escolas, no Encontro de Boas Práticas “A Escola do Sucesso” 2021, do CFAE MarcoCinfães e através da presente obra.

Num estudo realizado em 2015, que tinha como objetivo principal o de compreender as lógicas de participação dos docentes na formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional, o “formador ideal” era descrito como “(...) competente a nível de conhecimentos, capaz de comunicar eficazmente com todos os formandos e, simultaneamente, de gerar um bom clima em todo o grupo de formação, domina estratégias e metodologias adequadas à formação que está a realizar, respeita a autonomia dos formandos e promove-a e está sempre disponível para ouvir os formandos e esclarecer as suas dúvidas.” (Correia, 2015, p.p.162,163)⁶

Com base nos dados obtidos através da aplicação aos formandos do questionário de avaliação da ação, todas estas características estiveram presentes nas cinco formadoras, tanto no decorrer das ALD como nas ACD de monitorização dos efeitos da implementação das competências e dos conhecimentos adquiridos nas primeiras e realizadas cerca de três meses após o final de cada uma das turmas com os mesmos

6 Correia, E. (2015). *Lógicas de participação dos docentes na formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional*. Tese apresentada a Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Doutor em Educação. Porto: Universidade Portucalense.

INTRODUÇÃO

participantes destas, mas abertas a todos os interessados. Estas ACD, realizadas no âmbito da metodologia habitualmente seguida no CFAE MarcoCinfães, constituíram momentos de avaliação da formação a médio prazo, esclarecimento de dúvidas, partilha de práticas, identificação e resolução de dificuldades, identificação de novas necessidades de formação e estudo de impacto da formação. Adquiriram um significado e relevância especiais atendendo a que, entre março de 2020 e maio de 2021, devido à situação pandémica que assolou o país, as diversas sessões das ações de formação acima referidas, assim como muitas outras, decorreram em modalidade à distância, o que exigiu, por parte de todos os intervenientes, um esforço adicional de envolvimento nas tarefas propostas e de realização dos trabalhos, individuais e em grupo. A publicação dos mesmos, através do presente livro, tem por objetivo principal, sem dúvida, a partilha dos produtos que resultaram da formação realizada, com o devido enquadramento teórico, mas, igualmente, a vontade de reconhecer e perpetuar a dedicação e resiliência deste conjunto de formadoras e formandos num período particularmente difícil do país e do mundo, com consequências significativas na vida das pessoas e no sistema educativo português. A todas e a todos manifesto a minha reconhecida gratidão.

Este projeto de formação em Educação Inclusiva integrou, ainda, formação para profissionais não docentes, assistentes técnicos e assistentes operacionais, numa perspetiva de capacitação de toda a comunidade escolar. Esta formação incluiu a realização de duas ações:

- O Assistente Operacional na Escola Inclusiva (Jornada de 12 horas) - Foram realizadas 9 turmas, abrangendo perto de 140 formandos provenientes dos dois concelhos, entre dezembro de 2019 e maio de 2021.
- A Inteligência Emocional na Melhoria das Relações interpessoais (Curso de 15 horas) - Foram realizadas 8 turmas, abrangendo perto de 160 formandos provenientes dos dois concelhos, entre dezembro de 2020 e maio de 2021.

Estas ações de formação registaram uma adesão muito significativa, quer a nível do número de formandos inscritos por turma, quer no que respeita ao envolvimento dos formandos nos debates e nas tarefas solicitadas. É importante relembrar que também estas ações decorreram em período de pandemia e, na sua maioria, tiveram de ser realizadas em modalidade à distância. Para grande parte dos formandos, tratou-se duma primeira vez em formação neste regime, tendo sido encontradas soluções muito diversas de acordo com as condicionantes existentes. Em alguns casos, as escolas cederam computadores aos formandos que não os tinham, noutros casos foram utilizados computadores de filhos ou outros familiares. Alguns formandos participaram na formação a partir de suas casas, outros juntaram-se nas escolas, em grupos de três ou quatro, para se apoiarem mutuamente e ultrapassarem em conjunto algumas dificuldades de caráter mais técnico. Houve ainda casos de formandos que, não podendo recorrer aos computadores da escola por estes estarem todos emprestados a alunos,

INTRODUÇÃO

numa fase ainda inicial do processo de distribuição de computadores a todos as crianças e jovens, se juntaram em pequenos grupos divididos por várias salas da escola e interagiram com a formadora através de um monitor disponibilizado pela direção.

Esta formação não docente, com os níveis de adesão e envolvimento registados e a avaliação francamente positiva que foi feita pelos formandos, só foi possível graças à permanente colaboração das direções das escolas e agrupamentos associados e à grande disponibilidade, flexibilidade e incentivo por parte da formadora das ações, Doutora Joana Cruz, a quem aqui agradeço reconhecidamente. A escola foi, de facto, inclusiva e o plano de transição digital consubstanciou-se em práticas verdadeiramente integradoras, adequadas aos envolvidos e aos seus reais contextos de trabalho.

A poucos dias de celebrar o terceiro aniversário da publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho e olhando para a ação do CFAE MarcoCinfães, das suas escolas e agrupamentos associados, dos seus parceiros, dos seus formadores e dos seus formandos, ocorrem-me as palavras da Consultora de Formação do CFAE MarcoCinfães:

“(...) as práticas educativas e formativas situam-se, frequentemente, entre a reprodução e a transformação, importando a cada momento compreender onde estamos e aprender a trabalhar no espaço entre o real e o ideal, construindo práticas re(ide)alistas. (...)”⁷

Que possamos todos colaborar no sentido de criarmos as circunstâncias mais adequadas para as nossas melhores práticas.

Marco de Canaveses, 28 de maio de 2021

Elsa Correia

(Diretora do CFAE MarcoCinfães)

7 Vieira, F. (2015). *Entre a reprodução e a transformação – a investigação como prática pedagógica na formação de professores*. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. Oliveira, L. (org.) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Mangualde: Edições Pedago

PARTE 1

Para uma
educação
(mais) inclusiva:
Contextos,
Processos e
Recursos para a
Aprendizagem

CAPÍTULO I

Educação Inclusiva: Dos desafios às soluções

Marisa Carvalho

A inclusão é um valor e um direito que se mantém, hoje, nas agendas políticas nacionais e internacionais (OECD 2015; UNESCO 2017). Internacionalmente, o desenvolvimento sustentável dos países implica necessariamente a garantia de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS4). Deste modo, a inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora. Em Portugal, a ideia de educação inclusiva, não sendo nova, ganhou centralidade com as políticas dos últimos anos, em especial, com a publicação do Decreto-Lei n.º54/2018. Este documento forçou as escolas, e os seus profissionais, a repensar conceções e práticas. O significado (e a operacionalização) de termos como “inclusão” e “educação inclusiva” é, ainda, confuso e controverso (Azorín & Ainscow, 2020), assumindo-se como um desafio a clarificação e apropriação de conceitos pela relevância que se revestem para a práticas nas escolas (Kyriazopoulou & Weber, 2009).

Falar de inclusão em educação ou de educação inclusiva é falar da garantia de direitos ao acesso, participação e aprendizagem, bem como dos processos que permitem a sua concretização. Mais não é do que falar de educação de qualidade para todos e para cada um. A educação inclusiva é, assim, entendida como um direito inalienável de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade que, em respeito pela diversidade, garanta a participação e aprendizagem efetivas de todos os alunos bem como a eliminação de todas as formas de discriminação (e.g. Azorín & Ainscow, 2020; European Agency, 2015).

A possibilidade de fazermos com que todos os alunos participem e aprendam decorre do reconhecimento e da valorização da diversidade. A educação hoje exige, não só, o respeito pela diversidade e pelas diferentes necessidades, características e expectativas dos alunos e das comunidades (UNESCO-IBE, 2008) como também a adoção de formas eficazes de responder a esta diversidade (Azorín & Ainscow, 2020). Trata-se, pois, de reconhecer a diferença e valorizar a diversidade, transportando-a para o centro da ação. É perceber que há “todos”, mas também “cada um” na sua individualidade. Este é, claramente, um dos maiores desafios que se coloca às escolas e aos seus profissionais. A este propósito, é interessante notar que, num estudo recente com professores portugueses, estes reconhecem e valorizam a inclusão, adotando valores

inclusivos. Contudo, consideram que a diversidade na sala de aula é um desafio, especialmente no que implica em termos de planeamento e ação pedagógica dirigida a todos os alunos, centrando-se bastante mais nos obstáculos e barreiras que encontram na concretização de uma estratégia que consideram mais inclusiva (Carvalho et al., 2019). O desafio da diversidade passa, então, por encontrar respostas à questão: *Como garantir que todos os alunos participam e aprendem na diferença e com a diferença?*

Foi com este desafio que o CFAE Marco Cinfães se comprometeu. Nos últimos anos, este centro de formação tem procurado contribuir para construir os alicerces da inclusão nos concelhos do Marco de Canaveses e Cinfães. Diversas propostas de formação, dirigidas a múltiplos públicos, têm vindo a consolidar uma ação integrada, sistemática e sistémica de promoção do desenvolvimento profissional de docentes, técnicos e assistentes operacionais das suas escolas. Este e-book traduz este investimento do centro de formação, assim como de todos os que têm vindo, de forma entusiasmada, a participar nas suas iniciativas.

A parte 1 deste e-book inclui um conjunto de produtos do trabalho desenvolvido no âmbito das Oficinas de Formação e Círculos de Estudos “Resposta à diversidade: caminhos e desafios da educação inclusiva”.

O capítulo 2 apresenta o trabalho desenvolvido no âmbito da Oficina de Formação “Resposta à diversidade: caminhos e desafios da educação inclusiva” (50 horas), realizada no ano letivo 2019/2020. Os formandos foram desafiados a planificar uma aula, tendo por base o conhecimento dos alunos e os princípios do DUA. Neste capítulo, procura-se descrever e refletir sobre a aplicação destes princípios à planificação de sala de aula e sobre a relevância desta abordagem para favorecer a adoção de práticas inclusivas. Para tal, foram consideradas as planificações de aula suportadas no DUA realizadas pelos formandos no decurso desta formação, que se apresentam de forma integrada.

Os capítulos restantes (do capítulo 3 ao 10) correspondem aos produtos resultantes dos Círculos de Estudos realizados. Os círculos de estudos tiveram como objetivos: (i) discutir e apreciar criticamente modelos e práticas em contextos inclusivos, (ii) descrever, analisar e apreciar práticas em contextos inclusivos potenciadoras do desenvolvimento e melhoria contínuas da capacidade das escolas para acolherem a diversidade e (iii) apoiar a mudança e construção de escolas mais inclusivas. Suportados em modelos de investigação-ação, identificaram-se problemas em grande e em pequeno grupo, discutiram-se possíveis soluções em grande e pequeno grupo e desenharam-se estratégias de operacionalização das ações. Os diferentes grupos de docentes/profissionais organizaram e operacionalizaram ações de melhoria, nos respetivos contextos educativos. Na globalidade, os diferentes produtos convocam-nos para uma visão compreensiva e sistémica, onde foram trabalhados Contextos (escola e comunidade alargada), Processos (pedagógicos e organizacionais) e Recursos (parcerias).

Os capítulos, *A dificuldade dos docentes em operacionalizar as medidas do Decreto-lei n.º 54, de 2018* (capítulo 4), *Aplicação das Medidas Universais aos Alunos do 1.º ano de escolaridade do A.E. de Alpendorada* (capítulo 5) e *Medidas adicionais para a inclusão: Um exemplo de operacionalização no Ensino Secundário* (Capítulo 6) contribuem para a reflexão em torno da operacionalização da ação pedagógica centrada na garantia de condições para a participação e aprendizagem dos diversos alunos. Partindo das dificuldades encontradas na concretização de medidas universais, seletivas e adicionais, desenharam-se propostas de ação que configuram estratégias de resposta multinível centradas nos alunos. Também no capítulo 3, *Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa - uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande*, se parte da preocupação com a planificação centrada no aluno, tendo na base o Desenho Universal para a Aprendizagem. Ainda assim, o enfoque é no modo como se podem criar condições de desenvolvimento profissional dos docentes para que, de modo colaborativo, se planifique a ação pedagógica. Também o capítulo 7, *Articular para planificar: Dos desafios às soluções, e o capítulo 8, Colaborar para incluir: O exemplo da EPAMAC*, partem da necessidade de melhor se colaborar para melhor se planificar. Apresentam-se estratégias de articulação e de colaboração, usando múltiplos recursos, facilitadoras de uma ação integrada e articulada. Os capítulos 9 e 10 apostam numa atuação mais alargada, comunitária e concelhia. No capítulo 9, *Interligação entre comunidade e escola*, há uma preocupação centrada nas parcerias escola-comunidade, apresentando-se uma proposta para potenciar o trabalho efetivo e conjunto ao serviço da educação na comunidade e na escola. O Capítulo 10, *A força do trabalho colaborativo: Juntos conseguimos melhor!*, propõe uma estratégia de promoção da educação inclusiva a nível concelhio, o que permitirá identificar desafios comuns e respostas mais integradas.

Complementarmente, importa assinalar a realização de ações de formação dirigidas aos assistentes operacionais das escolas do CFAE. O contexto de formação permitiu constatar que a maioria dos assistentes operacionais não conhecia o documento legal e apresentava crenças associadas a uma visão categorial dos problemas escolares, associando o défice e dificuldade a características intrínsecas ao sujeito (Lopes & Almeida, 2015). A ação intitulada “O Assistente Operacional na Escola Inclusiva” permitiu esclarecer sobre os principais princípios subjacentes à implementação de uma escola inclusiva, clarificar a diferença entre igualdade e equidade e, sobretudo, valorizar o papel dos assistentes operacionais enquanto modelos de comportamento e relacionamento com os alunos na promoção de uma escola inclusiva, em que a diversidade deve ser reconhecida e valorizada (Felder, 2018). A capacitação que decorreu com assistentes operacionais e docentes constitui um dos alicerces para o trabalho conjunto que é necessário operacionalizar no futuro, em que

o valor da inclusão, traduzido nos objetivos e funções da escola, deve ser analisado, discutido e partilhado pela comunidade educativa (Felder, 2018).

Considerando o desafio de construir uma escola inclusiva, é necessário que os diferentes agentes educativos assumam os mesmos princípios e “falem a mesma língua” no que concerne à inclusão, de modo a integrar os pressupostos políticos e conceituais subjacentes ao constructo de inclusão, facilitando a mudança de conceções, práticas e comportamentos em contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azorín, C. & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76, DOI: 10.1080/13603116.2018.1450900
- Carvalho, M., Azevedo, H., Vale, C. & Fonseca, H. (2019). Diversity, inclusion, and education: Challenges in perspective, *EDULEARN19 Proceedings*, pp. 8157-8162.
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009). Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 75-85.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD.
- UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Education for All by 2015. Will we make it? EFA Global Monitoring Report 2008*. UNESCO.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015. *Inclusive Pre-Primary Education (IPPE) Project: Conceptual Framework*. Odense, Denmark. www.europeanagency.org/agency-projects/meetings (Last accessed March 2017)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Inclusive Early Childhood Education. New insights and tools – Contributions from a European Study*. Odense, Denmark.

CAPÍTULO II

Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula

Helena Azevedo¹ & Helena Fonseca².

1 - Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar

2 - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

DO CONCEITO...

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser definido como uma abordagem de ensino e aprendizagem que implica um planeamento e gestão intencional e estratégica no sentido de maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Esta abordagem assenta na antecipação e valorização da diversidade de alunos em sala de aula, com recurso a ambientes de aprendizagem flexíveis e centrados no aluno. A adoção de um currículo flexível que integre opções de ensino variadas para todos os alunos, mantendo o desafio e elevadas expectativas de aprendizagem, permite atender às necessidades de todos os alunos, evitando o enfoque em adaptações específicas para alunos específicos. A identificação e eliminação de barreiras do ambiente de aprendizagem que poderão condicionar a participação e aprendizagem dos alunos assume particular relevância nesta abordagem (CAST, 2014).

A ação pedagógica baseada no DUA é orientada por três princípios, reconhecendo que a criação de oportunidades para todos os alunos implica o desenvolvimento de práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de ação e expressão. Os alunos diferem em termos de interesses, motivação, forma como compreendem a informação e como participam nas situações de aprendizagem. Neste sentido, o conhecimento da situação dos alunos nestes domínios serve de suporte à organização do processo de ensino, equacionando estratégias diversificadas orientadas pelos princípios subjacentes ao DUA (CAST, 2018).

A planificação de uma aula, de uma unidade/módulo ou de um trimestre pressupõe a tomada de decisão por parte do professor em relação à aplicação dos princípios do DUA ao nível dos objetivos de aprendizagem, da organização da estratégia da aula e da avaliação das aprendizagens, tendo em vista a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

A planificação de aulas acessíveis a todos os alunos implica considerar (Meyer, Rose, & Gordon, 2014):

1) múltiplas opções de envolvimento e motivação dos alunos (**princípio 1**), através da identificação de interesses e apoio à manutenção e persistência nos objetivos e a autorregulação dos comportamentos de aprendizagem. Por exemplo, estabelecer relações relevantes com os objetivos de aprendizagem e experiências do quotidiano dos alunos, constituir grupos flexíveis de alunos, organizar espaços de aprendizagem com níveis de desafio diferenciados.

2) múltiplas opções de representação (**princípio 2**), com recurso a meios variados de abordagem dos conteúdos, que facilitem o acesso, a descodificação e a compreensão dos conceitos. Por exemplo, antecipar conceitos chave para garantir conhecimentos prévios para as aprendizagens subsequentes, explicitar previamente vocabulário relevante, disponibilizar material escrito com níveis de complexidade variados para acomodar diferenças no domínio da competência de descodificação.

3) múltiplas opções de expressão e ação (**princípio 3**), que contemplem alternativas para os alunos participarem e demonstrarem as aprendizagens realizadas. As oportunidades criadas para os alunos expressarem as suas aprendizagens revelam-se essenciais para a monitorização dos progressos, regulação e (re)orientação da ação pedagógica. Por exemplo, uso de listas de verificação das tarefas para facilitar a organização e conclusão das mesmas, modelagem e instrução direta do comportamento e desempenho esperados, *feedback* contínuo, específico e relevante.

No âmbito da Oficina de Formação “Resposta à diversidade: caminhos e desafios da educação inclusiva” (50 horas), realizada no ano letivo 2019/2020, os formandos foram desafiados a planificar uma aula, tendo por base o conhecimento dos alunos e os princípios do DUA. Neste artigo, procura-se descrever e refletir sobre a aplicação destes princípios à planificação de sala de aula e sobre a relevância desta abordagem para favorecer a adoção de práticas inclusivas. Para tal, foram consideradas as planificações de aula suportadas no DUA realizadas pelos formandos no decurso desta formação. Em apêndice, encontra-se uma síntese analítica das planificações elaboradas.

... ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM SALA DE AULA

O foco na flexibilidade, o *design* proactivo e iterativo inerente ao DUA contribuem para a complexidade da análise da sua implementação. O planeamento para todos os alunos através da integração da definição de objetivos adequados, recorrendo a várias estratégias e materiais de instrução,, bem como de apoio e múltiplos meios de avaliação requer mais do que mudar alguns aspetos do ambiente de aprendizagem (Basham, Gardner & Smith, 2020).

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO II - Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula

A partir das 11 planificações elaboradas pelos formandos e das respetivas sínteses (cf. apêndice) apresenta-se de seguida uma análise das mesmas, considerando os elementos essenciais do DUA (caracterização da turma, definição das aprendizagens essenciais e das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, identificação de barreiras à aprendizagem, definição de objetivos, metodologias/estratégias, recursos e avaliação com base no DUA) e os três princípios subjacentes a esta abordagem (envolvimento, representação, expressão e ação).

ELEMENTOS ESSENCIAIS DO DUA

A análise das planificações permitiu identificar, para cada elemento essencial do DUA, pontos fortes e pontos que carecem de melhoria (tabela 1). Todas as planificações contêm elementos essenciais desta abordagem, traduzindo uma intencionalidade no planeamento de aulas com base no DUA, com vista a promover práticas mais inclusivas. As áreas de melhoria compreendem sobretudo um aprofundamento da definição de objetivos que orientem a ação pedagógica e as estratégias de avaliação e o *feedback*, uma maior clarificação das barreiras à aprendizagem e da intencionalidade subjacente à estratégia de sala de aula que permita responder, de forma flexível, à variabilidade de alunos e ultrapassar as barreiras identificadas.

TABELA 1 - ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESSENCIAIS DO DUA

| ELEMENTOS ESSENCIAIS | PONTOS FORTES | ÁREAS DE MELHORIA |
|---|---|---|
| Caraterização da turma | Considera as necessidades e especificidades dos alunos no que se refere à aprendizagem. | Descrição focada nas barreiras a considerar na aula, tendo por referência os objetivos e a estratégia de aula delineados, procurando analisar a interação entre as características dos alunos e a estratégia da aula. |
| Currículo: Aprendizagens essenciais e competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) | Ligação das aulas ao currículo. | Aprofundamento da ligação das aulas ao currículo pela indicação das competências do perfil dos alunos. Articulação entre as aprendizagens essenciais e as competências do PASEO. |
| Barreiras à aprendizagem e à inclusão | Identificação de barreiras à aprendizagem dos alunos. | Identificação de barreiras de forma clara e informativa para intencionalizar práticas que visem a sua eliminação. |

| ELEMENTOS ESSENCIAIS | PONTOS FORTES | ÁREAS DE MELHORIA |
|---------------------------|---|--|
| Objetivos | Definição de objetivos decorrentes das aprendizagens essenciais, sobretudo de caráter concetual. | Definição de objetivos claros e mensuráveis decorrentes do currículo. Definição de objetivos procedimentais, além de objetivos concetuais. |
| Metodologia e estratégias | Estratégias diversificadas aplicadas a alunos específicos. Mobilização das tecnologias como potenciadoras da aprendizagem. | Generalização de estratégias diversificadas para todos os alunos, incentivando neles a escolha e a tomada de decisão. |
| Recursos | Recursos diversificados e apelativos, potenciadores dos interesses dos alunos. | Seleção e construção de recursos que permitam apoiar a tomada de decisão. |
| Avaliação e feedback | Avaliação formativa integrada às aulas, verificando-se a elaboração de instrumentos de avaliação ou de apoio à observação dos alunos. | Integração de momentos e estratégias intencionais e diversificadas de monitorização das aprendizagens alcançadas durante a aula. Integração de momentos intencionais de feedback sobre o desempenho dos alunos. |

MOBILIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO DUA

As planificações incluem estratégias diversificadas em que são mobilizados os três princípios do DUA nos vários momentos da aula. A partir desta análise, procedeu-se a um levantamento da frequência com que estes princípios e respetivas *guidelines* são usados, com base no conteúdo das planificações, categorizando-o através da atribuição de *checkpoints* para as quais se elencam as respetivas evidências (tabela 2).

De uma forma global as planificações mobilizaram os três princípios do DUA e 8 das 9 *guidelines* que os constituem. Pela análise da frequência de utilização das *guidelines*, o princípio mais frequentemente mobilizado foi o dos *Múltiplos meios de envolvimento*, seguido dos *Múltiplos meios de representação* e finalmente o princípio dos *Múltiplos meios de ação e expressão*.

A maioria dos planos de aula contemplou a utilização/experimentação pelos

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO II - Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula

alunos de pelo menos duas ou mais estratégias e/ou ferramentas para acederem e compreenderem a informação, expressarem o que aprenderam e se envolverem nas atividades. As opções apresentadas aos alunos, embora apoiadas na diversidade, nem sempre implicam que estes tenham um papel ativo na escolha da utilização de recursos, ferramentas ou estratégias personalizáveis, interativas e dinâmicas.

TABELA 2 - FREQUÊNCIA E EVIDÊNCIAS DA MOBILIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO DUA

| Princípio | Guideline | Frequência | Checkpoint | Frequência |
|----------------------------------|--|------------|--|---|
| Múltiplos meios de envolvimento | 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse | 10 | 1.1 Otimizar a escolha individual ou a autonomia 1.2. Otimizar a relevância, o valor e autenticidade 1.3. Minimizar a insegurança e as distrações | Os alunos podem escolher os instrumentos utilizados na recolha de informação ou na produção de produtos finais. Tarefas que promovem a participação ativa, a exploração e experimentação (ex. confeção de um bolo) relacionando as aprendizagens com as suas experiências. Utilização de diversos recursos ilustrativos das aprendizagens (imagens, vídeos) de forma contextualizada e culturalmente relevante. Organização dos alunos no espaço de sala de aula de modo a potenciar o envolvimento e diminuir as distrações.Criação de um clima de apoio e aceitação (ex. promoção de trabalho de pares). |
| | 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência | 10 | 2.2. Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios. 2.3. Promover a colaboração e o sentido de comunidade 2.4. Proporcionar feedback orientado para o esforço e saber adquirido | Tarefas com grau de dificuldade ou de complexidade diferentes para promover o cumprimento das mesmas. Trabalho cooperativo entre pares, com apoio e suporte do professor face à dificuldade e exigência da tarefa. Trabalho cooperativo entre pares de nível de desempenho diferenciado. Feedback orientado para o desempenho dos alunos nas intervenções orais. |
| | 3: Oferecer opções para a autorregulação | 5 | 3.3. Promover a automonitorização e reflexão | Identificação das aprendizagens realizadas ao longo da aula e as dificuldades sentidas. Recurso a estratégias e materiais que auxiliam os alunos a monitorizar a aprendizagem e o comportamento (ex. autoavaliação, tarefas de avaliação formativa como “Bilhetes à saída”). |
| Múltiplos meios de representação | 4: Proporcionar opções para a perceção | 8 | 4.2. Oferecer alternativas à informação auditiva 4.3. Oferecer alternativas à informação visual | Recurso a várias alternativas de apoio à apresentação da informação auditiva (ex: texto, vídeos, imagens, figuras, animações). Recurso a várias alternativas de apoio à apresentação da informação visual (ex: áudio, texto, recursos manipuláveis, vídeos, figuras). |

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO II - Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula

| Princípio | Guideline | Frequência | Checkpoint | Frequência |
|-------------------------------------|--|------------|--|---|
| Múltiplos meios de representação | 5: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos | 6 | 5.1. Clarificar terminologia e símbolos 5.3. Apoiar a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos 5.4. Promover a compreensão em diversas línguas 5.5. Ilustrar com recurso a diferentes meios exemplificativos | Recursos para compreender o vocabulário e os símbolos utilizados (ex: definições, ilustrações, saberes anteriormente explorados, traduções, uso de dicionário online). Apoio à decodificação do texto com recurso a gravação prévia da leitura. Incorporação de elementos visuais para esclarecimento do vocabulário e do funcionamento da língua (ex: imagens, vídeos). Tradução de vocabulário específico. Apresentação os principais conceitos ou elementos de um texto através de formas alternativas (ex: ilustração, tabela, modelos, vídeo, banda desenhada, histórias em cartazes, fotografia, animações, material manipulável físico e/ou virtual). |
| | 6: Oferecer opções para a compreensão | 9 | 6.1. Ativar ou providenciar conhecimentos base 6.2. Destacar conceitos e ideias chave e relações 6.3. Orientar o processo de informação, a visualização e a manipulação 6.4. Maximizar o transferir e o generalizar. | Mobilizar conhecimentos estudados em aulas anteriores e em diferentes disciplinas. Lembrar vocabulário essencial tratado anteriormente. Recorrer a conhecimentos de outras disciplinas. Exploração das ideias principais através da expressão dramática, da arte, da literatura e dos multimédia. Oportunidades de revisão e síntese do conhecimento (de forma oral ou escrita). Disponibilização de informação gráfica para facilitar a tomada de notas (ex: esquema). |
| Múltiplos meios de ação e expressão | 7: Proporcionar opções para a atividade física | 0 | | |
| | 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação | 10 | 8.1. Usar múltiplos meios de comunicação | Possibilidade de expressão em diferentes formatos ou suportes (ex: escrita manual, no computador ou no telemóvel, usando esquemas e ilustrações, dramatização). |
| | 9: Oferecer opções para as funções executivas | 5 | 9.1. Orientar o estabelecimento de objetivos adequados 9.3. Facilitar a gestão de informação e recursos 9.4. Potencializar a capacidade de monitorizar o progresso | Definição de objetivos e metas ajustadas ao desempenho dos alunos. Tarefas com a orientação para a tomada de notas bem como modelos para a recolha de dados e organização da informação. Realização de perguntas para orientar a autorregulação e a reflexão em tarefas de avaliação formativa (ex: “Bilhetes à saída”; tarefas de autoavaliação). |

REFLEXÃO FINAL

A adoção de práticas inclusivas em sala de aula implica o recurso a abordagens ao processo de ensino e aprendizagem assentes na flexibilidade, antecipação e eliminação de barreiras e que permita responder às necessidades de todos os alunos. Neste contexto, o DUA assume-se como uma abordagem que potencia a aprendizagem de todos os alunos. Os testemunhos reflexivos dos formandos que frequentaram a Oficina de Formação contribuem para a reflexão sobre a implementação do DUA em contexto de sala de aula. Apresenta-se, de seguida, as reflexões baseadas nos testemunhos de 15 formandos que frequentaram a Oficina de Formação. Estas reflexões foram organizadas em quatro categorias, que emergiram a partir dos testemunhos dos formandos.

1) PERMITE A EQUIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Proporcionar uma educação de qualidade é uma questão de justiça social. Neste sentido, é necessário garantir nas Escolas que ninguém fica para trás, garantindo o direito dos alunos ao acesso a uma aprendizagem adequada às suas características, necessidades, potencialidades e expectativas. Como cada aluno aprende de forma diferente, os ambientes de aprendizagem devem ser flexíveis e sem barreiras, para que todos os alunos se tornem aprendizes bem sucedidos, ao longo da vida. O DUA favorece a adoção de práticas nas escolas que permitam concretizar este desígnio, investindo em ambientes de aprendizagem flexíveis, sem barreiras à aprendizagem, de uma forma fundamentada na neurociência e na investigação educacional, suportando-se numa visão de equidade e inclusão. Os testemunhos de docentes que se seguem refletem esta visão:

“Em sala de aula, as práticas inclusivas aplicadas resultam bastante bem e os alunos saem beneficiados com a sua aplicação.” (t7)

“Pretende-se otimizar as oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, torná-la mais acessível e elevar os contextos de aprendizagem a níveis mais inclusivos.” (t8)

“O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) permite, fundamentalmente, que consigamos a acomodação de todos os alunos nas nossas práticas diárias. Isto é, agora não há alunos “que fiquem para trás” (discurso tão habitual entre docentes!). Se queremos uma verdadeira e efetiva Educação Inclusiva, o DUA passa a estar no centro da discussão, pois considera-se que cada aluno tem o seu ritmo e as metas e os meios definidos para cada um, são estabelecidos em função das características e das especificidades únicas de cada criança. A formatação tão comum no nosso Sistema Educativo não se coaduna com este novo paradigma de Educação Inclusiva, nomeadamente com este conceito tão fundamental - o DUA - e ainda tão pouco conhecido e compreendido.” (t10)

2) APOIA A MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE

Os testemunhos que se seguem refletem a perceção dos docentes relativamente ao contributo do DUA para a mudança de práticas pedagógicas suportadas em modelos tradicionais de educação para abordagens que valorizam a diversidade de alunos, sem deixar nenhum para trás. Os professores planeiam a aprendizagem focada em todos os alunos, considerando o currículo a ensinar, os conhecimentos prévios dos alunos e as suas características.

“Adquiri conhecimentos e competências pedagógicas que resultam numa mudança de atitudes e de práticas educativas, de forma a assumirem um papel determinante na promoção de uma escola e de uma educação verdadeiramente inclusivas.” (t2)

“O DUA nas práticas inclusivas em sala de aula é importante na medida que nos permite em primeiro lugar verificar no grupo as situações de dificuldades de aprendizagem, definir estratégias de intervenção para cada caso através de uma intervenção sistemática e focalizada nas crianças.” (t9)

“No contexto do desenvolvimento global das competências de um aluno, o Desenho Universal para a Aprendizagem, revela grande importância na forma mais adequada de se fazer a prática inclusiva em sala de aula.” (t11)

3) VALORIZA E APOIA A DIVERSIDADE

Segundo os testemunhos abaixo elencados, abraçar a diversidade implica compreender os alunos e planear tendo por referência a sua variabilidade. O mesmo para todos os alunos e o mito do “aluno médio” não contribui para potenciar ao máximo a aprendizagem de todos os alunos e aumenta as barreiras à aprendizagem e inclusão. Quando concebemos ambientes de aprendizagem com base no DUA, planeamos para a variabilidade, antecipamos e valorizamos as potencialidades dos alunos.

“O planeamento segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), permite verificar a importância de se ter em atenção aluno a aluno e não só ao todo, ou seja, grupo turma, e desta forma proceder a um ensino baseado em todos os alunos independentemente das suas características.” (t4)

“O Desenho Universal para a Aprendizagem é cada vez mais relevante no contexto de ensino aprendizagem pois baseia-se no modelo curricular flexível. Ao promover a motivação de cada aluno, através da igualdade de oportunidades, atendendo às necessidades de cada um, faz com que o aluno se sinta parte ativa no processo de aprendizagem, e isso é muito importante para o desenvolvimento da sua autonomia, responsabilidade e sentido crítico, torna-o mais interventivo e consciente das suas limitações e capacidades. Em sala de aula, cabe ao professor acompanhar o processo, diversificando formas de comunicação, de apresentação de conteúdos de forma a chegar aos seus interesses e expectativas. No final constatamos que um aluno mais motivado e empenhado é um aluno mais feliz,

levando-o mais facilmente a atingir o sucesso.” (t6)

“... Planificamos atendendo à heterogeneidade dos grupos e adaptamos os recursos com base nas capacidades e necessidades das crianças, construindo um currículo sintético, dinâmico e com uma visão interdisciplinar. Este planeamento é suportado pelo conhecimento específico das características da comunidade e das crianças a que se destina...” (t13)

4) BENEFICIA OS ALUNOS E A COMUNIDADE EDUCATIVA

O DUA implementado com intencionalidade nas Escolas pode trazer coerência às práticas de ensino inclusivas para todos os alunos, beneficiando todos. Os testemunhos seguintes suportam esta visão.

Os alunos têm acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem, às ferramentas e apoios de que necessitam para demonstrar a sua aprendizagem.

“O DUA permite identificar e fundamentar a pertinência das dimensões a considerar na planificação da intervenção pedagógica, de modo a assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, bem como, sublinhar a necessidade e a importância de desenvolver processos de planificação que disponibilizem formas diversificadas de motivação / envolvimento dos alunos e, possibilite a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos mesmos.”(t1)

Os professores tornam-se mais envolvidos e reflexivos no planeamento da aprendizagem e procuram feedback sobre a sua ação pedagógica, valorizando a diversidade dos alunos.

“O desenho universal para a aprendizagem permitiu-nos refletir sobre as nossas práticas e adequar as mesmas às necessidades de cada aluno, tornando assim a atividade docente mais assertiva e melhorar o processo ensino-aprendizagem.” (t3)

“O DUA é muito importante para as práticas inclusivas em sala de aula, porque me permite criar oportunidades iguais para todos os alunos, tendo em conta a sua diversidade e o seu ritmo de aprendizagem. Também me auxilia no envolvimento e participação dos alunos em situações de aprendizagem, não esquecendo a importância que tem nos momentos avaliativos.” (t8)

As lideranças de topo, intermédias e de sala de aula apoiam o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva, apoiam práticas de ensino, aprendizagem e avaliação consistentes e coerentes em toda a Escola, com recurso ao trabalho colaborativo e a orientam a conceção de processos mais inclusivos na comunidade educativa envolvendo os diversos interlocutores.

“... É a avaliação formativa que sustenta a definição das estratégias de ensino/aprendizagem, gerando medidas pedagogicamente adequadas às características das crianças e as aprendizagens a desenvolver. . . ” (t12)

“... Cabe-nos, a nós educadores/professores, de todos os níveis de ensino,

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO II - Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula

desenvolver uma cultura de trabalho colaborativo e interdisciplinar ao nível do planeamento, realização e avaliação do ensino e das aprendizagens, fazendo da avaliação um instrumento ao serviço da gestão do currículo. Este é um caminho longo, que só se faz caminhando. Temos que nos fazer ao caminho liderados com muita competência e uma sabedoria capaz de avaliar, valorizar e integrar, sem preconceitos, o contributo de todos na construção de uma comunidade educativa verdadeiramente inclusiva. . ." (t13)

"... Parece que a atual política educativa, com ênfase na promoção do sucesso educativo, vem efetivamente mudar o paradigma fazendo essa aproximação. Numa escola que se pretende inclusiva a operacionalização do perfil de competências que os alunos devem desenvolver, ao longo da escolaridade obrigatória, implica a autonomia curricular das escolas para que possam implementar soluções adequadas ao respetivo contexto e alunos. É assim que o Decreto Lei nº55/2018 desafia as escolas a fazerem uso da autonomia que lhes é conferida, para que, em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, construam uma escola nova e preditora do sucesso de todos e de cada um dos alunos. . ." (t13)

Em suma, o recurso ao DUA no dia a dia das Escolas permite construir uma compreensão coletiva da variabilidade dos alunos e das implicações desta diversidade para o ensino e a aprendizagem, bem como para identificar e remover barreiras à aprendizagem que se encontram nas práticas já rotinadas e evitar actos de inclusão aleatórios e bem intencionados, colaborar e trabalhar em conjunto utilizando uma linguagem partilhada e abordagens baseadas na evidência, orientando a inovação com intencionalidade pedagógica e coerente com o design inclusivo.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basham, J. D., Gardner, J. E., & Smith, S. J. (2020). Measuring the implementation of UDL in classrooms and schools: Initial field test results. *Remedial and Special Education*, 41(4), 231–243. <https://doi.org/10.1177/0741932520908015>.
- Center for Applied Special Technology [CAST] (2014). Universal Design for Learning. Consultado em <http://www.cast.org/udl/index.html>
- Center for Applied Special Technology [CAST] (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

GRELHAS DE SÍNTESE E ANÁLISE DAS PLANIFICAÇÕES DE AULA
SEGUNDO O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 1

| Autores | António Amaral Pinto, Maria Fernanda Silva, Otília Simões e Rosa Andrade | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
|---------------------------|---|---|
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães | 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência |
| Nível/Ano de escolaridade | 6º ano | 3: Oferecer opções para a autorregulação |
| Disciplina(s)/ Áreas | Matemática (em articulação com as disciplinas de Português e Educação Visual) | 4: Proporcionar opções para a perceção |
| Breve descrição | Aula interdisciplinar acerca do tema "Razão e Proporção" da unidade didática "Relações e regularidades". | 6: Oferecer opções para a compreensão |
| | | 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação |
| | | 9: Oferecer opções para as funções executivas |
| Evidências | <p>Os alunos começam por fazer a leitura do livro "O rapaz que tinha zero a Matemática" (na hora da leitura ou Português) de forma a desenvolver competências da leitura, escrita e compreensão e ao mesmo tempo despertar a curiosidade dos alunos sobre a importância da Matemática e como ela está associada ao quotidiano.... o livro aborda uma situação que envolve a confeção de um bolo. (1)</p> <p>Os alunos tiveram oportunidade de confeccionar um bolo, efetuando medições, trabalhando assim as quantidades e implicitamente as proporções. (2, 6)</p> <p>Na aula de Educação Visual os alunos fazem a ilustração da história com vista a desenvolver a criatividade, a comunicação. (8)</p> <p>É apresentada uma tarefa que os alunos podem realizar optando pela forma que mais se adequa às suas apetências. Pode ser a elaboração e registo da receita de uma sobremesa que gostem, indicando os ingredientes e as quantidades necessárias para a efetuar para todos os elementos da turma.... Esta tarefa é realizada em grupos. (2, 6, 8, 9)</p> <p>É apresentado aos alunos um vídeo da Escola Virtual onde são evidenciadas algumas situações concretas de forma a exemplificar/elucidar esses conceitos. (4)</p> <p>A avaliação final da atividade terá por base a resposta às perguntas: O que aprendi hoje? O que preciso melhorar? Como posso aprender a melhorar? Estas respostas são registadas num pequeno cartão previamente entregue pela professora. (3,9)</p> | |
| Licença Creative Commons |  Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional. | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 2

| | | |
|---------------------------|--|---|
| Autores | Cristina Marques, Cristina Pinto, Maria Helena Duarte e Mónica Ferreira | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães | 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência 6: Oferecer opções para a compreensão 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | |
| Nível/Ano de escolaridade | 6º ano | |
| Disciplina(s)/ Áreas | Português | |
| Breve descrição | Aula acerca da Educação Literária, dos textos de características narrativas e descritivas. | |
| Evidências | <p>A aluna com medidas adicionais e inserida no grupo de alunos que mais se identifica ou com o par que mais se identifica. (1)</p> <p>A história, apesar de ter sido apresentada no quadro interativo, também foi dramatizada com o uso de mascarilhas, como estratégia para aumentar a atenção dos alunos. (4)</p> <p>Jogo do bingo dos animais (pares), um aluno imita o outro assinala, depois trocam. Sugestão da divisão da história em partes para cada grupo dramatizar uma parte. (2, 8)</p> <p>Atividade de consolidação: Construção de um cartaz, recorte de imagens de animais, colagem das mesmas fazendo a separação de animais domésticos e animais selvagens. (6, 8)</p> | |
| Licença Creative Commons | <div></div> <p>Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.</p> | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 3

| Autores | Ana Rosa Sabença e Paula Dias | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
|---------------------------|---|--|
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas de Sande | 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência |
| Nível/Ano de escolaridade | Educação Pré-Escolar | 4: Proporcionar opções para a perceção |
| Disciplina(s)/ Áreas | Área: Expressão e comunicação; | 5: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos |
| Breve descrição | Aula integrante da Unidade didática "Comunicação oral e consciência linguística" intitulada "Letra a Letra (História, O Nabo Gigante)" que pretende promover competências facilitadoras da aprendizagem da leitura ((linguagem, conhecimento sobre o impresso, consciência fonológica e motivação para a leitura). | 6: Oferecer opções para a compreensão 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação |
| Evidências | <p>Apresentação do livro às crianças e obter conhecimentos prévios: o que vem na capa do livro? Ler o título e questionar: o que significa a palavra gigante? Como sabemos que este nabo é gigante? Os gigantes existem?... (1, 4)</p> <p>Explorar o conto usando diversos tipos de jogos. (1, 4, 6)</p> <p>Ouvir proposta de atividades e realizar essas propostas (podem ser individualmente, pequeno grupo ou grande grupo). (2, 8)</p> <p>Materiais/ Recursos: Livro em formato de papel, cartões de imagens, cartões verdadeiro e falso, papel para desenhar, lápis, computador, data show. (4, 5)</p> | |
| Licença Creative Commons |  <p>Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.</p> | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 4

| | | |
|---------------------------|--|---|
| Autores | Alcinda Bravo, Elisabete Francisco e Maria Judite Costa | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães | 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência 3: Oferecer opções para a autorregulação 4: Proporcionar opções para a perceção 5: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos 6: Oferecer opções para a compreensão 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação 9: Oferecer opções para as funções executivas |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | |
| Nível/Ano de escolaridade | 3º ano | |
| Disciplina(s)/ Áreas | Inglês Estudo do Meio Português | |
| Breve descrição | Aula de carácter interdisciplinar das unidades didáticas “À Descoberta do Ambiente Natural”, “Animals” e “Gramática”. | |
| Evidências | <p>Início da aula com o vídeo “I like to move it!” do filme de animação “Madagáscar” e far-se-ia uma coreografia simples com os alunos, sem se focar no vocabulário, apenas para envolver os alunos na atividade e criar o ambiente propício à aula. (1)</p> <p>Apresentação de <i>flashcards</i> com diferentes animais para se continuar a questionar e usar-se-iam gestos para auxiliar a compreensão (alunos A e B). (4, 6)</p> <p>Vai-se estimulando o vocabulário, com imagens de animais que vão surgir na canção que se apresentará a seguir e vai-se verbalizando as ações que interessa focar e que vão surgir na canção. Tomam-se notas no quadro porque há alunos que fixam melhor se visualizarem a palavra escrita. (4, 5)</p> <p>Cada grupo tem uma cartolina e faz um trabalho sobre a classe do animal sorteado. (2)</p> <p>Esta apresentação (dos alunos) deverá ter uma parte escrita (português e inglês), uma parte oral (onomatopeia), ilustração/desenho, música,.. Os alunos deverão usar o vocabulário já aprendido e o novo. (6, 8)</p> <p>Aos alunos será dada a possibilidade de procederem à sua autoavaliação. Inicialmente as professoras questionariam, oralmente: “Gostaram da aula?”; O que gostaram mais? O que aprenderam hoje?... (3 ,9)</p> <p>Os alunos A e B dispõem de uns cartões com três cores (verde, amarelo e vermelho) que habitualmente utilizam para estas situações diversas de avaliação (conteúdos, comportamento, atitudes, ...). (3, 9)</p> | |
| Licença Creative Commons | <div></div> <p>Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.</p> | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 5

| Autores | Ana Paula Serrano e Leonor Negrão | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
|---------------------------|--|---|
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães | 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse 4: Proporcionar opções para a perceção 5: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos 6: Oferecer opções para a compreensão 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | |
| Nível/Ano de escolaridade | Educação Pré-Escolar | |
| Disciplina(s)/ Áreas | Área do Conhecimento do Mundo; Área da Formação Pessoal e Social (como área transversal); Área das Expressões e Comunicação (com conteúdos do domínio da matemática, da linguagem oral das artes visuais entre outros). | |
| Breve descrição | Plano de uma unidade semanal para crianças da educação pré-escolar, em situação de ensino à distância. A aula aborda o ciclo de vida da borboleta (processo de metamorfose). | |
| Evidências | <p>Apresentação do livro às crianças e obter conhecimentos prévios: o que vem na capa do livro? Ler o título e questionar: o que significa a palavra gigante? Como sabemos que este nabo é gigante? Os gigantes existem?... (4, 6)</p> <p>Explorar o conto usando diversos tipos de jogos: 1º Ouvir e Compreender: colocar questões sobre o conteúdo do conto; 2º Explorar Vocabulário através dos jogos: Significados, Stop, Rimas, Tamanhos. (1, 5, 8)</p> <p>Para as crianças de 3 anos elaboramos uma série de imagens que podem usar como suporte para recontar a história. Estas imagens também têm por objetivo estimular o desenvolvimento do vocabulário. Com os mais crescidos, as mesmas imagens, podem ser usadas como suporte em diversos jogos potenciando o desenvolvimento da consciência fonológica. (5, 6, 8)</p> <p>Pedir às crianças que proponham uma atividade final e se não houver consenso o educador propõe uma atividade que pode ser entre outras a confeção de uma sopa. (1, 8)</p> | |
| Licença Creative Commons |  Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional . | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 6

| | | |
|---------------------------|---|---|
| Autores | Andreia Correia, Liliana Barbosa e Neusa Correia | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência 4: Proporcionar opções para a perceção 6: Oferecer opções para a compreensão 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação |
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães | |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | |
| Nível/Ano de escolaridade | 2º e 3º anos | |
| Disciplina(s)/ Áreas | Português e Estudo do Meio | |
| Breve descrição | Aula de Estudo do Meio para explorar o domínio “Natureza” dos “Os Seres Vivos do seu Ambiente”, sendo transversal à disciplina de Português. | |
| Evidências | A aluna com medidas adicionais e inserida no grupo de alunos que mais se identifica ou com o par que mais se identifica. (1) A história, apesar de ter sido apresentada no quadro interativo, também foi dramatizada com o uso de mascarilhas, como estratégia para aumentar a atenção dos alunos. (4) Jogo do bingo dos animais (pares), um aluno imita o outro assinala, depois trocam. Sugestão da divisão da história em partes para cada grupo dramatizar uma parte. (2, 8) Atividade de consolidação: Construção de um cartaz, recorte de imagens de animais, colagem das mesmas fazendo a separação de animais domésticos e animais selvagens. (6, 8) | |
| Licença Creative Commons |  Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional . | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 7

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Autores | Fernanda Rodrigues, Olívia Sequeira, Maria Manuela Vasconcelos e Susana Baptista | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães | 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência |
| Nível/Ano de escolaridade | 2º ano | 3: Oferecer opções para a autorregulação |
| Disciplina(s)/ Áreas | Português | 4: Proporcionar opções para a perceção 6: Oferecer opções para a compreensão |
| Breve descrição | Aula de 60 minutos nos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita e Educação Literária. | 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação 9: Oferecer opções para as funções executivas |
| Evidências | <p>Trabalho a pares e/ou grupo (leitura através do livro). (2)</p> <p>Realização do jogo da rima. (2)</p> <p>Visualização e associação de imagens com a mesma rima. (6)</p> <p>Apresentação de um Powerpoint (definição de rima, exemplos de rimas, ...). O Powerpoint tem como recurso a associação das imagens à palavra. (4, 6)</p> <p>“Brincadeiras” de rimas (escrita, ilustração, verbalização). (2, 8)</p> <p>Grelhas de registo de leitura, ficha de autoavaliação (pintura de <i>smiles</i>) e o uso de “Bilhetes à saída” (avaliação formativa. (3, 9)</p> | |
| Licença Creative Commons |  <p>Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.</p> | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 8

| | | |
|---------------------------|---|---|
| Autores | Júlia Silva | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
| Agrupamento de Escolas | Escola Profissional de Arqueologia do Freixo | 1: Proporcionar opções para incentivar o interesse 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência 3: Oferecer opções para a autorregulação 5: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | |
| Nível/Ano de escolaridade | 10.º ano, curso de Línguas e Humanidades | |
| Disciplina(s)/ Áreas | Filosofia | |
| Breve descrição | Aula de 90 minutos centrada nas temáticas da liberdade, do livre arbítrio e da causalidade. | |
| Evidências | <p>Mais do que responder à questão será importante que os alunos expressem e discutam as suas ideias, (permitir que os alunos mais tímidos se possam expressar); registar no quadro as interrogações /dúvidas quanto às argumentações apresentadas; apelar às suas vivências; chegar ao ponto do que “só sei que nada sei” (Sócrates- douta ignorância). (1)</p> <p>Trabalho cooperativo entre pares, com apoio e suporte do professor face à dificuldade e exigência da tarefa. (2)</p> <p>Utilização de vários exemplos, ilustrados com imagens. (2, 5)</p> <p>Leitura partilhada de texto entre todos, com opção de ler ou passar ao colega. (8)</p> <p>Registar no sumário da aula, por sugestão dos alunos, os conteúdos abordados; será dada pelo feedback dos alunos (perguntarei a determinados alunos se os objetivos foram cumpridos ou não); na aula seguinte quando me fizerem um resumo da aula passada. (3)</p> | |
| Licença Creative Commons | <div></div> <p>Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.</p> | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 9

| | | |
|---------------------------|--|---|
| Autores | Laura Ferreira, Isabel Vasconcelos e Sílvia Gomes | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas de Sande | <p>1: Proporcionar opções para incentivar o interesse</p> <p>2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência</p> <p>4: Proporcionar opções para a perceção</p> <p>8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação</p> |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | |
| Nível/Ano de escolaridade | 6.º ano | |
| Disciplina(s)/ Áreas | Ciências Naturais | |
| Breve descrição | Aula de 50 minutos centrada na temática da reprodução das plantas com sementes. | |
| Evidências | <p>Visualização de vídeo sobre polinização direta e cruzada; exploração das imagens e das figuras do manual. (1)</p> <p>Realização, em grupo de dois elementos, da ficha de trabalho. (2)</p> <p>Utiliza várias alternativas para apresentar a informação (escrita, vídeos, imagens, figuras). (4)</p> <p>Para o aluno A a ficha de trabalho será diferenciada, na medida em que será solicitado ao aluno que rodeie os agentes polinizadores e, posteriormente, os pinte. (8)</p> | |
| Licença Creative Commons |  <p>Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.</p> | |


ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 10

| | | |
|---------------------------|---|--|
| Autores | Maria Manuela Reis, António Moreno e Emília Cunha | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas n.º 1 de Marco de Canaveses | <p>1: Proporcionar opções para incentivar o interesse</p> <p>2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência</p> <p>4: Proporcionar opções para a perceção</p> <p>5: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos</p> <p>6: Oferecer opções para a compreensão</p> |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | |
| Nível/Ano de escolaridade | 8.º ano | |
| Disciplina(s)/ Áreas | Físico-Química | |
| Breve descrição | Aula centrada na temática do som e a sua deteção pelo ser humano. | |
| Evidências | <p>(...) colocando sempre nas secretárias os alunos com mais facilidades de aprendizagem com um aluno que apresenta mais dificuldades, a aluna que usufrui de medidas seletivas encontra-se ao lado do aluno que apresenta menos dificuldades (funciona como tutor positivo/facilitador), pois este servirá de apoio, pois muitas vezes não possível por parte da professora pois tem a seu cargo todos os alunos da turma. O aluno que se encontra a repetir o ano, encontra-se sozinho num lugar da frente onde não terá tantos fatores de distração. (1)</p> <p>Trabalho cooperativo entre pares de nível de desempenho diferenciado. (2)</p> <p>Como ponto de partida, a professora, recorrendo à projeção de diapositivos, lança e orienta um debate de forma a ser feito um breve resumo a alguns conceitos já abordados e cruciais para esta aula (caraterísticas das ondas). Neste debate são colocadas algumas questões aleatórias, tendo em atenção a diversidade dos diferentes alunos que compõem a turma. (6)</p> <p>Ilustra os conteúdos recorrendo a exemplos práticos (audição de sons de diferentes intensidades sonoras). (5)</p> <p>Com a ajuda de um simulador virtual e do manual, a professora vai projetando simulações de ondas sonoras (com diferentes alturas e intensidades), orientando um diálogo para que todos os alunos aprendam os conceitos em causa (Altura e intensidade sonora). (4)</p> | |
| Licença Creative Commons |  <p>Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.</p> | |

ANEXO 1

Síntese da Planificação DUA 11

| | | |
|---------------------------|---|--|
| Autores | Fátima Martins, Isabel Laiginhas, Júlia Pereira, Madalena Almeida e Maria Elisa Pereira | GUIDELINES DO DUA MOBILIZADAS |
| Agrupamento de Escolas | Agrupamento de Escolas n.º 1 de Marco de Canaveses | 2: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência |
| Ano letivo | 2019/ 2020 | 3: Oferecer opções para a autorregulação |
| Nível/Ano de escolaridade | 10.º ano, do curso Ciências Socioeconómicas | 5: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos |
| Disciplina(s)/ Áreas | Português Inglês Economia | 6: Oferecer opções para a compreensão 8: Oferecer opções para a expressão e a comunicação |
| Breve descrição | Aula que poderá ser ajustada às disciplinas elencadas, centrada em conteúdos relacionados com a compreensão e interpretação de textos escritos e ao desenvolvimento de vocabulário específico. | 9: Oferecer opções para as funções executivas |
| Evidências | <p>Mobilizar conhecimentos estudados em aulas anteriores e em diferentes disciplinas. Lembrar vocabulário essencial tratado anteriormente; recorrer a conhecimentos de outras disciplinas. (6)</p> <p>O professor traduz algumas expressões para português ou incentiva os alunos a consultar o dicionário online. (5)</p> <p>O aluno do grupo G trabalha diretamente no diário de aprendizagem porque se sente mais confortável a trabalhar no computador / telemóvel. (8)</p> <p>As alunas do grupo B acompanham o registo dos alunos do grupo G e K. (2)</p> <p>Sempre que algum aluno intervenha é dado um feedback da sua intervenção. (2)</p> <p>Enviado o ficheiro áudio com o texto para que os alunos ouçam novamente o texto. (5)</p> <p>Os alunos fazem a autoavaliação da aula no diário de aprendizagem: o que aprenderam de novo; onde tiveram mais facilidade / dificuldade; que metas vão traçar para superar, melhorar o seu desempenho. (3 e 9)</p> | |
| Licença Creative Commons |  <p>Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.</p> | |

CAPÍTULO III

Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa - uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande

Esmeralda Alves, Fernanda Coutinho, Filipe Machado, Lília Carneiro, Luísa Ribeiro, Tânia Rocha.

INTRODUÇÃO

A escola é um direito de todos, sendo que todos os alunos deverão ter os mesmos direitos, oportunidades e o acesso a uma educação de qualidade que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, socialização e desenvolvimento. Mas para isso, torna-se necessário adaptar, criar e implementar formas diferentes de acesso aos conteúdos. Diferenciar métodos e estratégias sem diferenciar alunos. O Desenho Universal para a Aprendizagem, tal como mencionado nos Decretos-lei n.º 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho fazem referência à necessidade da adoção de práticas pedagógicas flexíveis que oferecem oportunidades e alternativas ao currículo acessíveis todos os alunos. Desta forma fica mais clara a noção de que o professor deve usar as estratégias que considerar oportunas para garantir a aquisição de competências necessárias aos tempos atuais, privilegiando não apenas a dimensão cognitiva, mas igualmente, o saber-fazer e saber-estar. Cada vez mais, indiscutivelmente, vivemos numa época em que não basta ser detentor de um vasto conhecimento teórico. É imprescindível ao sucesso pessoal e profissional de cada um, saber trabalhar em equipa, saber gerir emoções, dominar competências técnicas e acima de tudo, respeitar o Ser Humano na sua essência aceitando a diversidade e rejeitando qualquer forma de discriminação.

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO III - Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa - uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande

Com esta proposta de trabalho, pretendemos adaptar um dos projetos já existentes no nosso agrupamento de escolas (Supervisão Pedagógica Colaborativa), desviando o seu foco inicial para uma nova abordagem à metodologia de ensino utilizada, centrada numa ação pedagógica interdisciplinar e colaborativa, tendo por base os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A supervisão pedagógica é entendida numa perspetiva de trabalho colaborativo e partilhado, implicando a observação de aulas (a título voluntário) no contexto do trabalho a desenvolver. A sua ação visa o desenvolvimento e implementação de estratégias supervisivas adequadas e eficazes ao desenvolvimento profissional docente e à melhoria dos resultados escolares dos alunos, passando agora a ter como principal objetivo planificar o trabalho a desenvolver, numa perspetiva colaborativa e cooperativa, tendo por base os princípios do DUA.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Agrupamento de Escolas de Sande é um Território Educativo de Intervenção Prioritária devido ao facto dos alunos e famílias abrangidos pelo mesmo serem maioritariamente provenientes de contextos sociais, económicos e culturais desfavorecidos, sendo que o Marco de Canaveses foi identificado como o concelho do distrito do Porto com um índice de abandono escolar mais elevado. Isto comprova a pouca valorização da escola por parte dos pais e consequentemente o pouco envolvimento e acompanhamento por parte dos mesmos.

Os principais problemas identificados no Projeto Educativo são: “Desemprego e problemas sociais associados; Meio social e culturalmente desfavorecido; Deficitário envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos; Desvalorização do saber escolar como forma de promoção social e profissional; Dificuldades no domínio da leitura, interpretação e escrita, entre outras”.

É ainda um agrupamento localizado em meio rural com fracas redes de transportes e poucas possibilidades de contacto com realidades promotoras de exploração de meios culturais e lúdicos diversificados, o que como sabemos, constitui um forte constrangimento.

Para se tornar possível oferecer a estes alunos uma resposta educativa que vá ao encontro das suas necessidades, é fator prioritário a mobilização de estratégias e recursos ajustados às suas características e potencialidades, bem como materiais adaptados, facilitadores da promoção da funcionalidade dos mesmos, pois cabe à escola diligenciar medidas que promovam o desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ESCOLA INCLUSIVA

O conceito de inclusão, remete-nos para a inserção de alunos com NEE em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, onde devem receber todos os serviços educativos adequados (docentes especializados e outros profissionais). A escola inclusiva assenta numa abordagem humanista e social que pretende que o aluno com NEE, seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspetos da vida escolar, sendo a classe regular a primeira a considerar e a priorizar. Assim sendo, e resumidamente o que se pretende é que TODOS os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade. Para que tal seja possível é necessário fomentar e estimular o trabalho de colaboração e cooperação entre os professores. Desta forma, sentir-se-ão mais apoiados na formulação de respostas adequadas à diversidade das suas salas de aula. Para além deste trabalho de cooperação entre docentes, deve ser incentivado e facilitado o trabalho de articulação com outros agentes, tais como psicólogos, técnicos de serviço social ou outros terapeutas (Correia, 2008).

O Desenho Universal para Aprendizagem tem como finalidade garantir a acessibilidade, por parte de todos os alunos, ao currículo. Pretende através da flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias, fomentar uma abordagem inclusiva, assegurando que todos os alunos, sem exceção tenham acesso à informação e à aprendizagem. Assim, tal como sugere (Fonseca, 2017), os currículos das disciplinas não podem continuar a ser somente “regulares”, mas têm de ser currículos universais livres de barreiras. Ainda segundo o mesmo autor, “nenhum aluno pode ficar para trás e muito menos excluído de aprender, pois nenhuma criança ou jovem é ineducável” (p.39). O conceito de “Universal” não significa uma solução ótima para todos. Reflete antes a consciência da natureza única de cada estudante e a necessidade de acomodar diferenças, criando experiências de aprendizagem adequadas a cada um, maximizando as potencialidades de cada um.

Com o evoluir da investigação na área das neurociências começa a existir a evidência clara das diferenças ao nível de funções mentais. O Desenho Universal para a Aprendizagem procura responder às questões “o quê” da aprendizagem, “o como” e “o porquê”. Quando se procura responder à questão “o quê” é uma forma de evidenciar o modo como recebemos e categorizamos a informação que nos chega. Sendo claro que cada um de nós poderá perceber e compreender a informação de formas distintas. O “como” das aprendizagens refere-se à forma como os alunos melhor respondem/expressam o seu conhecimento. Para uns poderá ser um processo mais facilitado através da escrita, embora para outros poderá ser através da oralidade, por exemplo. Quando se responde à questão “porquê” tenta-se que o aluno atribua significado ao que está a aprender relacionando com conceitos já adquiridos e que para ele lhe façam sentido. Neste ponto realça-se a importância de tornar evidente a utilidade e relevância dos conteúdos em aprendizagem e para isso é necessário ter em conta a emoção. (CAST, 2011). Neste último ponto é necessário dar ênfase à importância que a emoção

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO III - Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa - uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande

tem no processo de aprendizagem. Embora seja mais subjetiva e menos mensurável que a cognição ela faz parte do desenvolvimento da criança e é parte integrante das suas aprendizagens.

O Desenho Universal para Aprendizagem deve proporcionar métodos de apresentação/representação múltiplos e flexíveis tais como livros digitais, softwares especializados e recurso a sites específicos, elaboração de cartazes, esquemas ou resumos de textos, entre outros. A forma de demonstrarem o que já sabem também deve ser variada, usando por exemplo mapas conceptuais online, programas de fala para texto, mapas elaborados com dados sobre o progresso dos alunos. A aprendizagem cooperativa deve ainda ser outra forma de expressar/ demonstrar o que foi aprendido, bem como os testes orais. Finalmente e como forma de aumentar um maior envolvimento do aluno na sua aprendizagem deve ser privilegiado o uso de softwares interativos, textos e/ou livros gravados e gráficos visuais, o uso de músicas e jogos, bem como o recurso ao trabalho cooperativo entre alunos: tutoria de pares (Rose & Meyer, 2002 citados por Alves, Ribeiro e Simões, 2013). Verificamos que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação são imprescindíveis uma vez que, cada vez mais, são a realidade da maioria dos alunos (Tileston, 2005 citado por Alves, Ribeiro e Simões, 2013).

A abordagem do DUA permite ao docente desenvolver planos de trabalho, tendo em conta a diversidade dos alunos, sendo que a operacionalização dos seus princípios básicos está intrinsecamente associada à flexibilidade do currículo e diferenciação pedagógica, facilitando a sua aplicação a todas as dimensões das práticas pedagógica na sala de aula.

Através de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais, o DUA permite definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos os alunos, e não apenas para alguns (CAST, 2014; Rapp, 2014). Para que tal aconteça os docentes deverão demonstrar flexibilidade: i) na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, ii) no modo como apresentam a informação e iii) na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa (Katz, 2014).

A assunção de responsabilidades no âmbito da flexibilização do currículo e da diferenciação pedagógica, implica cenários de ensino-aprendizagem de qualidade crescente, focando-se, na escola como um todo, potenciando a participação e sucesso de todos os alunos.

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO III - Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa - uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande

PROPOSTA DE AÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Baixo nível de aplicação dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem na planificação das atividades letivas.

2. OBJETIVO(S):

- Refletir e investigar sobre a aplicação do Desenho Universal de Aprendizagem na sala de aula;
- Refletir e investigar sobre práticas educativas de diferenciação pedagógica;
- Promover a mudança e melhoria das práticas pedagógicas e didáticas;
- Adequar o projeto de supervisão pedagógica colaborativa em sala de aula, tendo como principal objetivo planificar de forma intencional para a diversidade de alunos que constitui a turma;
- Criar um documento modelo que permita planificar de forma intencional e sistemática, para a turma, com base na antecipação da diversidade de alunos, tendo presente uma abordagem de ensino e de aprendizagem flexível e proativa, responder às diferenças individuais, sem alterar o nível de desafio para os alunos.

3. PLANO DE AÇÃO

No sentido de facilitar o trabalho cooperativo, disciplinar ou por áreas curriculares, foi criada uma proposta de documento de registo (planificação) que poderá ser utilizado, tendo em conta a diversidade de alunos que integram a turma (anexo 1).

4. MONITORIZAÇÃO

- Definição de indicadores e metas concretas para monitorização do processo e dos resultados da ação.

| INDICADORES | META FINAL | Resultado | Balanço |
|---|---|-----------|---------|
| Número de professores envolvidos na estratégia supervisiva de aulas observadas. | 60%* de docentes, por departamento curricular, envolvidos na dinâmica de aulas observadas. | | |
| Número de professores envolvidos nos projetos de supervisão pedagógica. | Atingir uma participação igual ou superior a 60%* dos destinatários das ações, considerando o seu impacto no desenvolvimento profissional dos docentes. | | |

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO III - Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa - uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande

| INDICADORES | META FINAL | Resultado | Balanço |
|--|---|-----------------|---|
| Grau de satisfação dos docentes face às dinâmicas pedagógicas implementadas. | Atingir uma média de satisfação igual ou superior a 3* (numa escala de 1 a 4) com o impacto do projeto na melhoria das suas práticas pedagógicas. | | |
| Grau de satisfação dos alunos face às dinâmicas pedagógicas implementadas. | Atingir uma média de satisfação igual ou superior a 3* (numa escala de 1 a 4) com o impacto do projeto na melhoria das suas aprendizagens. | | |
| • Avaliação | | | |
| PROCESSOS | RESULTADOS | | |
| AVALIAÇÃO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> Muito adequado <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Pouco adequado <input type="checkbox"/> | AVALIAÇÃO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> Muito adequado <input type="checkbox"/> Adequado <input type="checkbox"/> Pouco adequado <input type="checkbox"/> |

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO

Será apresentada esta proposta no início do ano letivo 2021/2022, ao Conselho Pedagógico. Caso seja aprovada, será feita a sua apresentação aos docentes de todo o agrupamento, sendo que poderá tornar-se no novo projeto de supervisão pedagógica colaborativa a desenvolver ao longo de todo o ano letivo.

| ETAPAS | CRONOGRAMA |
|--|--|
| Desenho e planificação da ação | Início do ano letivo |
| Formação para o DUA | Início do ano letivo / outros momentos |
| Definição de equipas e projetos de supervisão pedagógica | Ao longo do ano letivo |
| 1ª monitorização dos projetos a desenvolver/reformulação de projetos | Final do 1.º período |
| Desenvolvimento dos projetos | Ao longo do ano letivo |
| Sessão de partilha final dos projetos desenvolvidos | Final do ano letivo |
| Avaliação final da ação | Final do ano letivo |

CONCLUSÃO

Um dos objetivos da educação dos nossos dias é construir uma escola para todos, onde a heterogeneidade possa ser entendida como um elemento enriquecedor, onde todos os alunos possam conviver, gerando situações de interação privilegiadas, promotoras do seu desenvolvimento global. Sabemos que é no convívio e interação que mais facilmente se desenvolvem competências e conhecimentos.

O Decreto-Lei nº 54/2018, veio reforçar essa necessidade de olhar para a escola como um todo, onde todos, em determinada altura, podem necessitar de medidas de suporte à aprendizagem, onde as oportunidades de aprendizagem efetivas são para todos os alunos.

Assente na “Abordagem Multinível”, isto é, uma abordagem que apela a uma visão macro-sistémica e à interconexão entre os diferentes elementos para uma intervenção universal, e posteriormente e de forma progressiva evoluir para a adoção de medidas de intervenção seletivas e adicionais consoante os rastreios e dificuldades identificadas, surge aqui mais um desafio acrescido às escolas. Consideramos, portanto, que este projeto irá permitir desenvolver metodologias concretas de ação pedagógica centradas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, e na abordagem multinível, aproveitando as potencialidades do trabalho colaborativo docente.

Finalmente, consideramos que este projeto se pode constituir numa ação do Projeto Educativo da Escola, sendo mais um contributo ao sucesso educativo de todos os alunos.

BIBLIOGRAFIA:

- Alves, M., Ribeiro, J. & Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Idagatio Didactica*, vol.5(4).
- CAST(2011). Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0. Wakefield, MA: Author.
- CAST(2014). Center for Applied Special Technology. Consultado em <http://www.cast.org/udl/index.html>
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher's self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1). Consultado em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2014.881569>
- Fonseca, V. (2017). *Estudo das Funções Cognitivas, Conativas, ou Emocionais, e Executivas da Aprendizagem Humana*. Lisboa: Âncora Editora.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

PARTE 1, Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO III, Colocar o Desenho Universal para a Aprendizagem em prática através da Supervisão Pedagógica Colaborativa
- uma estratégia do Agrupamento de Escolas de Sande

PLANIFICAÇÃO POR CONTEÚDO**ANEXO 2****ESCOLA:****Nível de ensino:****Área curricular/disciplina(s):****Ano/Turma:****De** ____ / ____ / ____ **a** ____ / ____ / ____**Plano interdisciplinar**SIM ☐ NÃO ☐**Especificação das disciplinas envolvidas:**Conteúdo(s)
programático(s):

Objetivo(s):

Aprendizagens
esperadas:**Identificação de Barreiras/Potencialidades à Aprendizagem e à participação****Barreiras****Potencialidades****Metodologias e materiais.** Soluções para eliminar as barreiras identificadas ao nível dos:**Meios de Envolvimento**(Materiais / recursos
facilitadores da motivação e
envolvimento dos alunos)**Meios de Representação**(Materiais / recursos
facilitadores da compreensão
dos conteúdos abordados)**Meios de Ação / Expressão**(Materiais / recursos
facilitadores da participação
ativa dos alunos)**Avaliação:**

CAPÍTULO IV

A dificuldade dos docentes em operacionalizar as medidas do Decreto-lei n.º 54, de 2018

Carlos Silveira, Dulcineia Ramos, Madalena Gouveia, Paula Ferreira, Telma Barbosa.

INTRODUÇÃO

O nosso grupo foi desafiado a identificar um problema inerente à resposta educativa do nosso Agrupamento no que diz respeito à Educação Inclusiva. Após um breve período conjunto de reflexão e discussão elegemos como principal problema:

“A dificuldade dos docentes em operacionalizar as medidas do Decreto-lei n.º 54, de 2018”

, particularizando a (pouca) flexibilidade dos recursos humanos na sua implementação e a falta de articulação entre os vários intervenientes (na aplicação das medidas, propriamente ditas).

À Escola atual colocam-se vários desafios, sendo, provavelmente um dos mais nobres e estimulantes, o direito à diferença e o direito que todos e cada um dos alunos tem a que a Escola seja “culturalmente significativa”. Pretende-se que assim uma promoção À gestão burocrática e estereotipada deve opor-se uma gestão contextualizada e flexível do currículo que potencie a possibilidade de se romper com o modo de ensino simultâneo, abrindo-se a possibilidade de práticas educativas que ocorram em espaços que promovam a cooperação entre os alunos, a sua autonomia e a participação nas decisões quotidianas, aos mais diversos níveis. A gestão do tempo deverá romper com o pressuposto de que se deve ensinar “tudo a todos como se todos fossem um só” (Adaptado do manual de apoio à prática do DL n.º 54/2008).

A mesma publicação salienta que a diferenciação pedagógica é um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos, permitindo uma flexibilização das tarefas de aprendizagem, quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Agrupamento de Escolas de Souselo (AES) abrange as freguesias mais ocidentais do concelho de Cinfães (Souselo, Espadanedo, Tarouquela, Moimenta e Travanca). No ano letivo 2009/10 passou a ser considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo para o efeito desenvolvido um projeto educativo que previa a alocação ao agrupamento de diversos recursos humanos e materiais que se revelaram catalisadores de uma mudança de paradigma no agrupamento.

As distâncias geográficas e a ruralidade do contexto têm vindo a determinar, desde há alguns anos, a perda populacional explicada pela emigração, pelo envelhecimento, pela migração para o litoral e pela diminuição dos nascimentos.

Outra regularidade prende-se com a situação socioeconómica da população em geral e das famílias dos alunos do Agrupamento em particular, cujas atividades predominantes continuam a ser a construção civil, a agricultura e o comércio a retalho. À emigração soma-se agora o desemprego de muitos dos progenitores, o que tem vindo a agravar, paulatinamente, as condições de vida das famílias dos alunos que frequentam o Agrupamento. Em resumo, as dificuldades económicas têm-se agravado em muitos casos, enquanto noutros, é a ausência dos progenitores (ou de um deles) que se torna problemática para assegurar uma infância e adolescência felizes. Alguns dos alunos que integram o Agrupamento vivem semanalmente com apenas um dos progenitores (normalmente a mãe) e uma pequena percentagem vive ao cuidado de outros familiares. Ao nível das condições socioeconómicas, verifica-se um índice de desemprego nas mães dos nossos alunos, com valores muito significativos no número de famílias beneficiárias do Rendimento Social de Inserção. Outro indicador desta realidade é o número acrescido de pedidos de atribuição de apoios do ASE.

Durante este percurso conseguiram-se vários sucessos, embora estejamos bem conscientes que o caminho ainda é extenso.

POTENCIALIDADES

- Trabalho colaborativo entre os docentes;
- Relação educativa próxima e saudável;
- Existência de equipa de Autoavaliação;
- Orientação para a Inclusão;
- Os alunos entendem a escola como um lugar seguro;
- O papel desempenhado pela EMAEI;
- Existência de parcerias com a comunidade local.

IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS/DIFICULDADES

- Articulação insuficiente entre os diversos ciclos e em algumas áreas disciplinares;
- Ausência de docentes de Educação Especial nas equipas de articulação;
- Falta de percursos diversificados para responder aos alunos com insucesso escolar;
- Comportamento pouco correto dos alunos nos espaços escolares;
- Falta de envolvimento dos Encarregados de Educação no processo de ensino/aprendizagem;
- Insucesso escolar elevado no segundo ano de escolaridade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desempenhando o seu papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo dos seus alunos, o ensino assume-se cada vez mais como uma complexa permuta de conhecimentos e experiências onde cada docente se vê obrigado a lutar contra o insucesso e contra as condicionantes do sistema, com metodologias, estratégias variadas, coadjuvado pela experiência acumulada, imaginação, tolerância e uma boa vontade, tendo por princípio que cada aluno tem as suas próprias capacidades e necessidades.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, através das alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, assume claramente uma orientação inclusiva e vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação coerente com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade.

Uma educação e uma escola inclusivas asseguram a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial.

É neste sentido que ao período inclusivo em que vivemos está subjacente uma afirmação do respeito pela dignidade humana e pela garantia de que ao “portador” de qualquer necessidade especial será permitido integrar-se nas diversas metas do funcionamento social sem qualquer barreira psicológica ou física. A escola deve-se ajustar a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Deve adaptar-se aos vários ritmos de aprendizagem para garantir um bom nível de educação para todos, através de estratégias adequadas e flexíveis.

Uma educação inclusiva, para além de possibilitar o desenvolvimento integral de todos

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO IV - A dificuldade dos docentes em operacionalizar as medidas do Decreto-lei n.º 54, de 2018

os alunos, vai mais longe ao reestruturar as escolas para que estas correspondam às necessidades de todos os alunos, sem exceção. A escola, enquanto instituição, não poderá agir rejeitando, discriminando ou segregando “aqueles que não aprendem como os outros”.

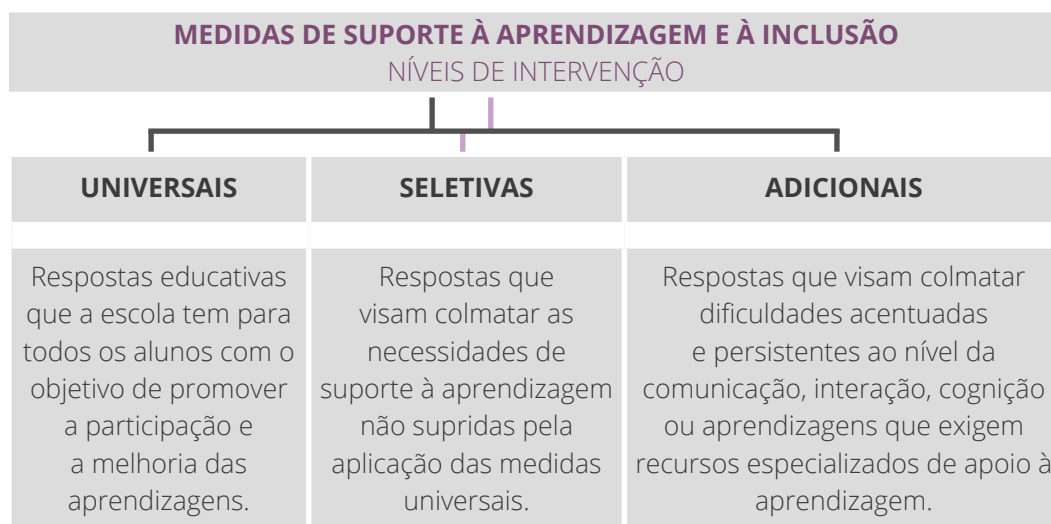
Não será a criança a adaptar-se à escola, mas sim o contrário...

Na reflexão sobre as escolas, não podemos ignorar a necessidade de estas se afirmarem como espaços culturalmente mais significativos, associando a dimensão do significado cultural que aí tem lugar à dimensão inclusiva. Isto significa que as especificidades cognitivas, culturais e experienciais dos alunos deverão ser entendidas como condição necessária, mas não suficiente, para configurar uma escola que se afirme como inclusiva.

As medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão propostas estão enquadradas numa abordagem multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais.

Consideram-se condições necessárias:

- a consolidação de uma visão e responsabilidade coletivas;
- a existência de uma liderança orientada pelos princípios da educação inclusiva;
- a concretização do trabalho colaborativo em equipa educativa;
- a criação de oportunidades diversificadas de desenvolvimento profissional docente;
- a consolidação de mecanismos de monitorização e de autoavaliação.



As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação.

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO IV - A dificuldade dos docentes em operacionalizar as medidas do Decreto-lei n.º 54, de 2018

PROPOSTA DE AÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Dificuldades na operacionalização da aplicação das medidas do Decreto-Lei n.º 54, de 2008.

OBJETIVO(S)

1. Promover a articulação entre os vários intervenientes no processo de ensino /aprendizagem;

2. Planificar em conjunto;
3. Partilhar recursos materiais;

4. Dotar os docentes de ferramentas facilitadoras de um ensino multinível, diferenciado e ajustado às necessidades dos alunos.

PLANO DE AÇÃO

| OBJETIVO | PROPOSTA DE AÇÃO/ATIVIDADE | CALENDARIZAÇÃO | MONITORIZAÇÃO |
|---|---|---|---|
| 1. Promover a articulação entre os vários intervenientes no processo de ensino /aprendizagem; | <ul style="list-style-type: none">- Inclusão dos docentes de Educação Especial, bem como os técnicos especializados, nas reuniões de articulação já existentes no Agrupamentos;- Reuniões periódicas entre os vários intervenientes, nomeadamente dos alunos com PEI;- Planificação de atividades inclusivas nos diversos departamentos, recorrendo a metodologias diversificadas, tendo em conta o perfil de cada aluno. | <p>Apresentar proposta ao Conselho Pedagógico e em caso de aprovação aplicar no início do próximo ano letivo.</p> <p>Incluir no PAA</p> | <ul style="list-style-type: none">- Aplicação de um questionário de satisfação (a elaborar ou incorporar no questionário de AA existente)- Monitorização dos resultados escolares dos alunos DL n.º 54 |
| 2. Planificar em conjunto; | <ul style="list-style-type: none">- Sistematizar a prática de trabalho colaborativo na construção dos processos de ensino dos alunos com necessidades educativas, quer na construção das respetivas planificações, quer na elaboração dos correspondentes recursos materiais; | <p>Ao longo do ano letivo (tendo como ponto de partida as reuniões de articulação de cada CT, criação de outros momentos, de acordo com as necessidades).</p> | |
| 3. Partilhar recursos e materiais; | | | |
| 4. Dotar os docentes de ferramentas facilitadoras na implementação de um ensino multinível, diferenciado e ajustado às necessidades dos alunos. | <ul style="list-style-type: none">- Proposta de uma ação de formação para o Pessoal Docente focada nas metodologias e estratégias de ensino diferenciado, partindo, por exemplo, do DUA. | <p>1.º Período</p> | <ul style="list-style-type: none">- Aplicação de questionário após a formação |

MONITORIZAÇÃO

A implementação destas propostas será realizada através da equipa de autoavaliação (carece de aprovação), e de acordo com o descrito na tabela anterior.

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO

Ano letivo 2020/2021

CONCLUSÃO

Ao colocar em prática este plano de ação pretendemos dar resposta ao nosso problema, colmatando algumas das dificuldades anteriormente identificadas.

Os resultados do plano de ação proposto apenas serão aferidos no final do próximo ano letivo. A sua divulgação poderá ser simultânea à publicação do último relatório de Observatório da Qualidade (equipa de autoavaliação).

CAPÍTULO V

Aplicação das Medidas Universais aos Alunos do 1.º ano de escolaridade do A.E. de Alpendorada

Adelaide Barbosa, Maria da Conceição Bouça, Sandra Silva, José Ferreira, João Casado.

INTRODUÇÃO

O Agrupamento de Escolas de Alpendorada (AEA), localiza-se no concelho do Marco de Canaveses, no distrito do Porto. Existe, com a atual constituição, desde o ano letivo de 2010/2011, ano em que passou a integrar a Escola Secundária/3 de Alpendorada. Este agrupamento tem alguns alunos com relatório técnico-pedagógico, distribuídos pelos diversos níveis de ensino.

| ESTABELECIMENTOS DE ENSINO | OBSERVAÇÕES |
|--|---------------------|
| Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência integrada no CAA | |
| Jardins-de-Infância | |
| Escolas Básicas com 1.º Ciclo | |
| Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Educação Pré-Escolar | |
| Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico | |
| Escola Secundária/3 | Sede do Agrupamento |

Na generalidade, os encarregados de educação manifestam interesse, no acompanhamento dos seus educandos.

O Agrupamento de Escolas pretende contribuir decisivamente para o desenvolvimento pleno de crianças e jovens, ao nível da educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, através da realização de um processo ensino/aprendizagem de qualidade e do desenvolvimento de projetos integradores que contemplem e promovam os valores humanísticos, culturais, sociais e ambientais, numa interligação coerente entre a comunidade local e a realidade nacional.

Os postulados da inclusão estão consagrados e salvaguardados, na arquitetura concetual do agrupamento. Há uma clara aceitação das diferenças individuais e

valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento pessoal e social.

A proposta/intervenção que pretendemos implementar tem por base a importância que as medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão têm no paradigma da escola inclusiva e na sua aplicação deste à realidade portuguesa - Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as devidas atualizações.

Para a determinação desta proposta/intervenção, contribuíram as respostas aos questionários (em anexo) que aplicámos a professores do nosso Agrupamento, relativamente às medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão e as informações que foram partilhadas informalmente por docentes que exercem funções neste Agrupamento - verificámos que, apesar de cada docente conseguir definir genericamente o que são as medidas universais, ainda há alguma dificuldade na delimitação e aplicação eficaz de cada uma delas.

Neste contexto, consideramos que cada docente não deverá esquecer a implementação destas medidas, visando responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos (incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais), promovendo deste modo a participação dos discentes nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Após “esgotar-se o campo da sua aplicabilidade” é que se deverá enveredar pelas medidas seletivas/adicionais.

Além disso, verificámos que um documento estruturante do Agrupamento apresentava como uma fragilidade os resultados de Português no final do 1.º Ciclo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação inclusiva surge postulada em diversos tratados e legislação internacional, nomeadamente na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) - em que se defende o direito à educação (artigo 26.º) -, na Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1952), na Convenção sobre a Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 1960), no Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1976), na Convenção relativa à eliminação de todas as formas de discriminação contra as Mulheres (1979), na Convenção dos Direitos da Criança (Unesco, 1989), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), nas Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (ONU, 1993), na Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais (UNESCO 1994), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), na Declaração de Lisboa - Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva (2007), Educação 2030, Declaração de Incheon (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e o ACNUR; 2015). Refira-se, que a Declaração de Incheon pretende assegurar, até 2030, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade com vista à promoção de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Em Portugal, as sementes de inclusão surgem em diversos documentos estruturantes.

A Constituição da República de 1976 estabeleceu a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito (art. 74.º), a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 determina que a educação especial se organize preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino” (art.º 18.º, n.º 1), o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro (que consignou o direito à educação e integração escolar, abolindo as medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência), o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (constituiu-se como um diploma orientador da educação especial e esboçava princípios inclusivos), o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro (que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância - SNPI). Refira-se que o comprometimento de Portugal com a educação inclusiva, enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional (ONU, 2006), aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU. Neste contexto, o Decreto-Lei 54-2018, de 6 de julho (com as respetivas atualizações) surge como o principal documento orientador português, em termos de inclusão.

O Agrupamento de Escolas de Alpendorada procura implementar as diretrizes nacionais e internacionais em termos de inclusão. No entanto reconhecemos que não é fácil, colocá-las em prática na plenitude, atendendo à diversidade de alunos que temos, às limitações de recursos humanos, ao entendimento que cada agente educativo faz dos conceitos/ postulados da inclusão e ao momento de pandemia COVID-19 que atravessamos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O paradigma da Inclusão conduziu a um novo modelo de educação, a uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda são o fundamento da prática educativa. Considera que os alunos independentemente das suas peculiaridades têm direitos inalienáveis e a escola deve estar preparada para trabalhar com as diferenças.

A inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso dos alunos em contextos educativos. Garantir a participação e o sucesso na aprendizagem implica potenciar processos pedagógicos inclusivos, que permitam o envolvimento de todos os alunos na aprendizagem.

Neste modelo procura-se reduzir as limitações à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos (nomeadamente os que têm deficiência, ou que têm talentos

específicos). Daí urge, que cada professor seja capaz de gerir o currículo, em função das capacidades de cada aluno – em vez de realçar as restrições dos discentes.

Neste modelo, a educação tem um enquadramento multidimensional e multinível. Procura comprometer os seus agentes para o desenvolvimento integral do potencial de cada aluno, para o combate à discriminação e para a promoção da pluralidade. Em suma, visa colocar em prática os direitos universais, do ser humano.

No entanto, os docentes ainda manifestam dificuldades na interpretação e aplicação da legislação atual, nomeadamente no que concerne às medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

PROPOSTA DE AÇÃO

Consideramos importante responder ao desafio observado num documento estruturante do Agrupamento de Escolas de Alpendorada, enveredando por uma monitorização do trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos do 1.º ano de escolaridade de todo o Agrupamento, ao nível da aplicação das medidas universais (a partir do ano letivo 2020/21). Reiteramos que no 1.º ano de escolaridade muitos pré-requisitos se enraízam e se disseminam ao nível do ensino/aprendizagem e os mesmos irão ter repercussões ao longo da vida académica de cada discente.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Verificámos como fragilidade os resultados de Português, no final do 1.º Ciclo.

2. OBJETIVO

Promover a utilização das medidas universais (“instrumentos” importantíssimos, de que cada professor dispõe para combater o insucesso escolar e implementar a inclusão educativa) no 1.º ano de escolaridade.

3. PLANO DE AÇÃO

1.ª ETAPA (setembro)

Explicitação do projeto/ da intervenção; partilha de um prospeto onde são esmiuçadas as medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

- Reunião do grupo de Alpendorada com: a Coordenadora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e alguns professores.
- Envio do prospeto com a explicitação das medidas universais, por correio eletrónico, a todos professores do Agrupamento de Escolas de Alpendorada.

2.ª ETAPA (outubro)

Aplicação dos rastreios de Português a uma turma de alunos do 1.º ano de escolaridade (em anexo)

- Aplicadores: elementos do grupo com a ajuda da psicóloga do Agrupamento.

3.ª ETAPA (novembro e dezembro)

Preenchimento de um questionário numa plataforma digital (por parte dos professores do 1º ano de escolaridade) - sobre a aplicação de medidas universais no seu grupo/turma (em anexo).

Tratamento de dados dos rastreios pelo grupo de Alpendorada (em anexo).

4.ª ETAPA (dezembro)

Partilha dos resultados dos rastreios de Português com a professora titular de turma, em que os mesmos foram aplicados (contacto presencial ou via correio eletrónico).

Término do trabalho escrito – pelo grupo.

Monitorização da avaliação do 1.º Período – análise comparativa com os dados facultados pelos professores, relativos à implementação em cada turma das medidas universais.

5.ª ETAPA (janeiro)

O grupo de trabalho dará feedback da monitorização efetuada no momento anterior pelos professores – indicando se estão no “bom caminho” e/ou propondo ajustamentos (contacto presencial ou via correio eletrónico).

4. MONITORIZAÇÃO

A monitorização da aplicação das medidas universais será efetuada através de uma plataforma digital, na qual cada professor do 1.º ano de escolaridade irá indicar as medidas que está a utilizar no seu grupo turma e quantos alunos estão a usufruir das mesmas.

No final do 1.º período, o grupo de Alpendorada irá verificar o sucesso educativo de cada turma (através das pautas de avaliação) e compará-lo com a aplicação que, em cada uma delas, foi feita das medidas universais. Depois dará feedback aos professores – indicando se se está no “bom caminho” e/ou sugerindo aspetos a melhorar.

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO

A aplicação das Medidas universais aos alunos do 1.º Ano de Escolaridade do Agrupamento de Escolas de Alpendorada contempla inicialmente a explicitação do projeto/intervenção à Coordenadora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos professores que lecionam o 1.º ano de escolaridade (partilha de um prospeto onde são esmiuçadas as medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão). Também contempla o envio do prospeto por correio eletrónico para todos os professores do Agrupamento de Escolas de Alpendorada.

Numa segunda fase, os rastreios de Português serão aplicados pelos elementos deste grupo, a uma turma de alunos do 1.º ano de escolaridade.

Nos meses de novembro e dezembro, o grupo de Alpendorada procederá ao tratamento dos dados dos rastreios. Em dezembro, os professores que lecionam o 1.º ano de

escolaridade, preencherão um questionário numa plataforma digital - sobre a aplicação de medidas universais no seu grupo/turma (em anexo). Deste modo, o grupo de Alpendorada procederá a uma monitorização da aplicação dessas medidas universais.

Em dezembro, este grupo irá partilhar os resultados dos rastreios com a professora titular da turma, em que os mesmos foram aplicados. Posteriormente, procederá à monitorização da avaliação do 1.º Período – análise comparativa com os dados facultados pelos professores relativos à implementação em cada turma das medidas universais. Deve-se realçar que esta atividade é cíclica.

CONCLUSÃO

Apesar dos constrangimentos impostos pela pandemia que nos tem assolado, esta ação de formação tem sido bastante profícua para o nosso grupo, atendendo a que tem permitido uma apropriação de um conjunto de ferramentas e procedimentos (designadamente os rastreios e a plataforma digital de monitorização das medidas universais), para podermos intervir na promoção da inclusão e do sucesso educativo, dos alunos do nosso agrupamento.

Além disso, estimulou a reflexão, a procura do saber e do saber fazer, no âmbito das medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Os professores do nosso agrupamento, e em particular, os que lecionam o 1.º ano de escolaridade, têm consciência que as medidas universais são um instrumento poderoso, na promoção das aprendizagens. No entanto, ainda existe alguma inibição, na sua utilização.

Deste modo esta ação é uma mais-valia para os professores que a frequentam, para os docentes do agrupamento (com quem temos partilhado as nossas aprendizagens) e consequentemente para os alunos, que na prática são a razão de ser, de todo o nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA:

- Ainscow, M & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação/DGE (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Coord. Filomena Pereira. Lisboa.
- Pereira, Filomena & Micaelo, Manuela. (2013). *Criar Pontes para a Inclusão*. Sensos 6.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão - Garantido o acesso à educação para todos*.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e o ACNUR *Educação 2030, Declaração de Incheon* (2015).
- <https://www.european-agency.org/Portugu%C3%AAs/publications>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.
- Documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas de Alpendorada:
 - Plano de Ação e Melhoria;
 - Plano de Ação Estratégica 2018/2020;
 - Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo;
 - Projeto Educativo do Agrupamento;
 - Regulamento Interno do Agrupamento.

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

ANEXO 3



Com o intuito de refletirmos acerca da implementação, neste Agrupamento, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (atualizado a 13 de setembro de 2019), sff responda às seguintes questões.

1. O que são medidas universais?

2. Para além das medidas universais enunciadas no decreto supramencionado, refira outra medida que considere universal.

3. Quais são as medidas universais que mais utiliza?

Obrigado pela colaboração!
A Equipa Multidisciplinar (EMAEI)

¹ O questionário foi partilhado através do Google Forms – foi enviado a 4 docentes do Agrupamento de Escolas de Alpendorada, que lecionam níveis de ensino distintos.

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

ANEXO 4



Com o intuito de refletirmos acerca da implementação, neste Agrupamento, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (atualizado a 13 de setembro de 2019), sff responda às seguintes questões.

1. Defina e apresente um exemplo das seguintes medidas universais.

1.1 Diferenciação pedagógica.

1.2 Acomodações curriculares.

1.3 Enriquecimento curricular.

1.4 Promoção do comportamento pró-social.

1.5 Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Obrigado pela colaboração!
A Equipa Multidisciplinar (EMAEI)

² O questionário foi partilhado através do Google Forms – foi enviado a 4 docentes do Agrupamento de Escolas de Alpendorada, que lecionam níveis de ensino distintos.



Alpendorada
agrupamento de escolas
Porto | Marco de Canaveses
código 150824



MEDIDAS UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO

(Artº 8º do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho)

“Uma resposta educativa para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação, a melhoria das aprendizagens e a inclusão.”

a) DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA - (Alínea a) do Art.º 8º do DL 54/2018)

PROPORCIONAR OPÇÕES PARA INCENTIVAR O INTERESSE

- Permitir a participação dos alunos na planificação das atividades em sala de aula
- Envolver os alunos na definição dos seus objetivos de aprendizagem e de comportamento
- Diversificar as atividades e fontes de informação
- Planificar atividades diversificadas
- Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa
- Proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula
- Utilizar estratégias de antecipação das atividades diárias
- Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades

PROPORCIONAR OPÇÕES PARA O SUPORTE AO ESFORÇO E PERSISTÊNCIA

- Estabelecer objetivos a curto prazo que permitam alcançar metas a longo prazo
- Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas
- Promover o envolvimento dos alunos na discussão sobre a avaliação
- Variar o grau de liberdade ao nível dos desempenhos considerados aceitáveis
- Recorrer a grupos de trabalho com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas
- Incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interajuda entre pares
- Criar comunidades de alunos envolvidos em interesses e atividades comuns
- Dar orientações, normas, critérios de avaliação claros e explícitos
- Facultar feedback orientado com enfoque no esforço e na persistência
- Facultar feedback informativo em detrimento de feedback comparativo

ANEXO C

PROPORCIONAR OPÇÕES PARA A AUTOREGULAÇÃO

Disponibilizar tutores que disponibilizem organização e métodos para o trabalho

Apoiar iniciativas que promovam a autorreflexão e a identificação de metas pessoais

Usar situações reais para demonstrar competências ao nível da gestão de desafios e dificuldades

Criar oportunidades de visualização do progresso

PROPORCIONAR OPÇÕES PARA A PERCEÇÃO

Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, cinestésica)

Disponibilizar alternativas visuais e não visuais de apresentação da informação

Apresentar a informação em formatos adaptáveis (ampliar tamanho de letra, amplificar o som)

PROPORCIONAR OPÇÕES PARA A LINGUAGEM, EXPRESSÕES MATEMÁTICAS E SÍMBOLOS

Associar de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos a formas de representação alternativas

Esquematizar representações de forma a explicitar as ligações entre as ideias, factos ou conceitos

Apoiar a descodificação de textos, notação matemática e símbolos

Facultar alternativas de tradução para alunos que a língua materna não é o português

Apresentar alternativas (ilustrações, imagens ou gráficos para uma informação mais compreensível)

OFERECER OPÇÕES PARA A COMPREENSÃO

Utilizar diferentes formas de organização da informação

Fomentar conexões entre as várias áreas curriculares

Destacar padrões, pontos críticos, ideias chave e conexões

Apresentar a informação de forma progressiva e sequencial e seccionada

Proporcionar situações explícitas das aprendizagens em situações novas e prática

PROPORCIONAR OPÇÕES PARA A ATIVIDADE FÍSICA

Disponibilizar alternativas à capacidade motora de resposta

Fornecer alternativas ao nível do ritmo, velocidade e extensão da ação motora

Otimizar o acesso a ferramentas e produtos de apoio

ANEXO C

PROPORCIONAR OPÇÕES PARA A EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

Usar diferentes suportes para a comunicação

Recorrer a redes sociais e ferramentas interativas da Web

Utilizar materiais manipuláveis

Utilizar ferramentas de conversão como corretores ortográficos e gramaticais ou calculadoras

Utilizar aplicativos

Disponibilizar modelos diferenciados como referência para os alunos

Facultar feedback diferenciado e personalizado

Proporcionar múltiplos exemplos com soluções inovadoras para problemas reais

PROPORCIONAR OPÇÕES PARA AS FUNÇÕES EXECUTIVAS

Disponibilizar suporte para o estabelecimento de metas desafiantes e realistas

Disponibilizar guias e listas de verificação para suporte ao estabelecimento de metas

Apoiar a planificação e desenvolvimento de estratégias

Disponibilizar listas de sequenciação das etapas de uma tarefa

Disponibilizar suporte ao desdobramento dos objetivos de longo prazo em vários de curto prazo

b) ACOMODAÇÕES - (Alínea b) do Art.º 8º do DL 54/2018)

LOCALIZAÇÃO EM SALA DE AULA

Sentar o aluno de frente para o quadro

Sentar o aluno perto do professor/apresentador

Estar de pé junto ao aluno enquanto dá orientações ou faz apresentações

Sentar o aluno junto de um colega modelo positivo

APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS

Faculte pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores

Assegurar-se que as orientações são compreendidas

Facultar exemplos do produto final

Facultar esboços escritos/notas orientadoras/notas impressas

Segmentar apresentações longas

Ensinar através de abordagens multissensoriais/manipulativas

Verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave

Escrever os pontos-chave no quadro

ANEXO C

Facultar tempo para responder a perguntas

Ensinar o vocabulário previamente

Modelar/demonstrar/simular conceitos

Usar o computador para apoiar o ensino

TAREFAS E FICHAS DE TRABALHO

Facultar pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores

Assegurar-se que as orientações são compreendidas

Facultar exemplo do produto final

Facultar esboços escritos/notas orientadoras/notas impressas

Segmentar apresentações longas

Ensinar através de abordagens multissensoriais/manipulativas

Verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave

Escrever os pontos-chave no quadro

Facultar tempo para responder a perguntas

Ensinar o vocabulário previamente

Modelar/demonstrar/simular conceitos

Usar o computador para apoiar o ensino

TESTES

Permitir a consulta de apontamentos/notas

Usar preferencialmente itens de escolha múltipla

Permitir respostas através de um gravador

Utilizar testes curtos em vez de longos

Testes orais

Permitir que o aluno escreva na folha do teste

Utilizar tempo extra

Permitir a realização do teste noutro local

Permitir a realização do teste num outro horário (flexibilização)

Facultar o teste noutro formato

Permitir que o aluno responda através de computador

Permitir a transcrição do teste

ANEXO C

COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Treinar competências organizativas

Utilizar um bloco de notas com as tarefas e os trabalhos de casa (planeamento)

Permitir pausas em tarefas longas

COMPORTAMENTO

Utilizar de estratégias de autodeterminação

Utilizar regras simples e claras

Assinalar respostas certas, não as erradas

Implementar um sistema de gestão de comportamento

Permitir saídas/entradas de sala de aula/pequenas pausas

Utilização semanal de registos de comportamento

c) ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (Alínea c) do Art.º 8º do DL 54/2018)

Desporto Escolar

Clubes

Projetos

d) PROMOÇÃO DO COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL - desenvolver atividades/dinâmicas que ajudem a promover os seguintes comportamentos (Alínea d) do Art.º 8º do DL 54/2018)

Relacionar-se adequadamente com adultos e pares

Refletir sobre os comportamentos

Expressar as suas opiniões de forma assertiva

Aprender a aceitar as críticas recebidas

Falar em grupo e para o grupo

Solicitar favores

Saber dizer não

Justificar o seu desagrado

Pedir desculpa

Admitir o erro

Saber colocar-se no lugar do outro

Saber que a ação tem uma consequência

Saber ouvir

ANEXO C

Esperar a sua vez

Prestar ajuda

Tomar iniciativa

Expressar sentimentos

e) INTERVENÇÃO COM FOCO ACADÉMICO OU COMPORTAMENTAL EM PEQUENOS GRUPOS

(Alínea e) do Art.º 8º do DL 54/2018)

Implementar dinâmicas de grupo com foco na socialização, colaboração e comunicação

Desenvolver habilidades sociais promotoras de inclusão escolar

Implementar atividades em pequenos grupos com objetivos comuns que fomentem a interdependência entre os pares

Saber lidar com controvérsias académicas

Trabalhar os valores cívicos

Incentivar a participação voluntária em projetos

Trabalhar habilidades empáticas assertivas

Trabalhar situações do quotidiano, possibilitando o ensaio de papeis e a resolução de problemas interpessoais

Baseado in <https://aegileanes.pt/index.php>



Alpendorada
agrupamento de escolas
Porto | Marco de Canaveses
código 150824



EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aplicação das Medidas universais aos alunos do 1.º Ano de Escolaridade

INTRODUÇÃO

O questionário que se apresenta de seguida foi preenchido por todos os docentes titulares de turmas do 1.º ano de escolaridade, com o objetivo de aferir a aplicação das medidas universais no nosso Agrupamento.

Este questionário foi preenchido tendo por base as medidas eventualmente aplicadas aos cento e cinco alunos que, presentemente, frequentam esse nível de ensino.

Do preenchimento deste formulário resultou um tratamento estatístico composto por grelhas com o respetivo gráfico exemplificativo.

EXEMPLO DE QUESTÕES DO FORMULÁRIO APLICADO

O professor proporciona opções para incentivar o interesse.

O professor proporciona opções para o suporte ao esforço e persistência.

O professor oferece opções para a compreensão.

O professor reajusta a localização em sala de aula.

O professor aplica testes de forma diferenciada.

O professore adequa estratégias para desenvolver competências comportamentais.

Nota: O formulário inclui diversas questões relacionais com as diferentes medidas universais.

CAPÍTULO VI

Medidas adicionais para a inclusão: Um exemplo de operacionalização no Ensino Secundário

Sónia Correia

INTRODUÇÃO

Resido no concelho de Cinfães que apresenta uma realidade socioeconómica média baixa, onde as expectativas futuras da população seguem a mesma perspetiva, facto que contribui para falta de motivação e nestes casos em particular, jovens com necessidades específicas essa desmotivação em relação ao futuro ainda está mais vincada. Deste modo cabe muitos a nós docentes tentar cultivar objetivos e finalidades profissionais tanto nos alunos como família e a educação com as mesmas oportunidades deve ser o percurso e o caminho a seguir.

Sou docente do grupo 910 (Educação Especial) na Escola Secundária Prof. Dr Flávio Pinto Resende, uma escola que segue a legislação, mas com flexibilidade o suficiente quando os objetivos e os interesses dos alunos o justificam.

Enquanto professora de Educação Especial é meu dever estar informada sobre tudo o que se relaciona com o meu grupo de lecionação, legislação, escola e meio envolvente.

De acordo, com o enquadramento teórico do decreto lei 54/2018 de 6 julho ficamos a saber que o Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Reconhecendo a cada aluno o direito a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade.

A escola deve reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. É importante e deve ser finalidade da escola que todos os alunos sem exceção atinjam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, fazendo uso da flexibilidade

curricular, com opções metodológicas que assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo.

Deste modo, e inerente a tudo isto ainda existem muitas lacunas no que concerne à inclusão de alunos com um Programa Educativo Individual (PEI). Portanto, proponho-me a encontrar algumas possibilidades que permitam uma maior permanência destes alunos na turma e uma mais efetiva inclusão na sociedade.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Como referido anteriormente, residimos num concelho pequeno, com um nível socioeconómico médio-baixo e que o processo educativo não é valorizado o suficiente que permita uma maior ambição por parte dos alunos.

A escola situa-se na vila de Cinfães em que os alunos mais distantes demoram cerca de uma hora a chegar. O nosso concelho é bastante grande, mas pequeno nas oportunidades que oferece aos nossos jovens, o que também não ajuda e isto falando em jovens com um percurso escolar normal. Com alunos com um PEI encontramos muito mais barreiras, como: programas extensos, poucas horas de apoio para acompanhar estes alunos em aula, turmas muito heterogéneas.

Contudo, e não nos dando por vencidos existem pontos a favor na nossa escola que nos permite mobilizar como:

- Haver uma tarde disponível com horário para reuniões/ articulação entre docentes.
- Flexibilidade Curricular.
- Apoio e abertura do órgão da Direção para o desenvolvimento de projetos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação tem como objetivo prioritário a preparação dos alunos para, no futuro, poderem participar e contribuir ativamente, na construção de uma sociedade equilibrada, livre e solidária, não podendo nenhum dos seus elementos ser excluído deste desígnio nacional, ou seja, que todos sem exceção atinjam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, que também ao longo dos tempos evoluiu a par da exigência social.

Esta evolução requer inovação com as suas características de multidimensionalidade, certamente, envolvendo fatores individuais e organizacionais em interação, com reflexos na predisposição para a mudança, manifestada pelas atitudes reveladas pelos atores do processo educativo.

Neste contexto, a educação inclusiva tem vindo a ser reconhecida como uma meta a atingir pelos sistemas educativos, o que exige mudanças significativas não só na forma

de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores e outros agentes no processo educativo, como também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Daí a minha preocupação em se encontrar estratégias para o acesso de todos e de cada um ao currículo em contexto de sala de aula/ turma.

Uma das opções metodológicas é o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), esta abordagem implica monitorizar o trabalho e a eficácia da intervenção, as medidas educativas implementadas, o diálogo dos docentes com os pais e encarregados de educação e também organizar as medidas por diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, valorizando as suas potencialidades. Para estes alunos estar em sala de aula é ver o seu trabalho reconhecido e avaliado e não só presença.

A nós docentes cabe, como intervenientes neste processo, definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação adequadas às características e necessidades de todos os alunos e não apenas de alguns. Implica que os professores demonstrem flexibilidade na forma como envolvem os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que evidenciem as competências e os conhecimentos adquiridos de diferentes formas.

PROPOSTA DE AÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Como aumentar o tempo de permanência dos alunos com Medidas Adicionais na Turma com oportunidades efetivas de aprendizagem?

Desenvolver neles competências que os torne o mais capazes possível e autónomos que lhes permita ter uma profissão, serem capazes de realizar um trabalho cumprindo os objetivos e exigências produtivas do mesmo.

2. OBJETIVO(S):

- Aumentar com qualidade, o tempo de frequência dos alunos com Adaptações Curriculares significativas na turma/ sala de aula;
- Melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com um Programa Educativo Individual;
- Equiparar o mais possível o perfil destes alunos ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

OBJETIVO(S) ESPECÍFICOS

- Promover uma participação efetiva considerando as suas necessidades específicas, na turma/ sala de aula;

- Envolver e valorizar o trabalho de um aluno com PEI na turma;
- Participar mais ativamente em trabalhos de grupo;
- Proporcionar aprendizagens de autonomia e realização que permita uma maior desenvoltura na realização de um PIT ou Formação em contexto de trabalho;

METODOLOGIA

Estabelecer contactos regulares com os professores das diferentes disciplinas no sentido partilhar estratégias e preparar material.

Utilizar recursos humanos com horas em apoio para acompanhar alunos com PEI em sala de aula.

Estabelecer parcerias com entidades públicas não só em idades escolares, mas pós-escolares como a realização de estágios profissionais abrindo-se assim oportunidades de trabalho.

3. PLANO DE AÇÃO

CRONOGRAMA

Esta proposta decorrerá ao longo do ano letivo, com permanência destes alunos em pelo menos 60% da sua carga horária na turma.

PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO

Semanalmente (à quarta- feira à tarde) reunir com o diretor de turma para organizar a semana seguinte e preparar material adequado às necessidades e capacidades do aluno mediante os conteúdos programados para a disciplina. Os trabalhos terão que promover a discussão e a articulação com o restante grupo.

SEGUNDA ETAPA DO PROJETO

Em reuniões de conselho de turma motivar e sensibilizar os professores para a necessidade de preparar e ajustar estratégias e material que promova mais sucesso com os alunos com necessidades específicas, apresentando evidências do trabalho realizado.

Desenvolver este trabalho com todo o conselho de turma dotando-os de ferramentas que permita um trabalho mais direcionado e articulado que permita aos alunos aprendizagens mais efetivas e inclusivas e de promoção para a vida ativa.

TERCEIRA ETAPA DO PROJETO

Procurar junto das entidades públicas formas de desenvolver projetos que estabeleçam esta ponte entre o ensino e a vida profissional.

INTERVENIENTES

Os alunos, professores do conselho de turma e de educação especial, encarregados de educação e os tutores da empresa de acolhimento.

4. MONITORIZAÇÃO

Avaliação dos progressos dos alunos (avaliação trimestral).

As atividades serão monitorizadas semanalmente na articulação com o docente.

Avaliação da atividade por parte do aluno.

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO

EXEMPLO DE UMA ATIVIDADE PLANEADA EM ARTICULAÇÃO

1. Unidade didática

Disciplina: Comercializar e Vender

UFCD- 7855: Plano de Negócios- Criação de pequenas e médias empresas

2. Conteúdos disciplinares de natureza científica

- Conceito de plano de ação e de negócio

. Análise SWOT

Objetivo: Identificar fatores de êxito e de falência, pontos fortes e fracos de um negócio

3. Elementos didáticos

3.1 Estrutura da aula / Orientação das atividades de aprendizagem

1.º MOMENTO

- Apresentação de uma questão sobre o porquê de escolher o curso de Técnico Comercial?

- Resposta por parte dos alunos através da utilização da aplicação Mentimeter. (Apoio Individual ao aluno Pedro Almeida)

- Análise das respostas dadas, conduzindo o diálogo para a perspetiva atual dos alunos, estando agora no último ano do curso.

2.º MOMENTO

- Explicação do que é uma análise SWOT identificando e distinguindo pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças.

- Praticar a análise SWOT com uma abordagem ao Curso Profissional de Técnico Comercial, com a realização/ preenchimento de uma grelha através da plataforma TEAMS. (Apoio Individual ao aluno Pedro Almeida, com sugestões de análise sobre os diferentes tópicos para que este os leia, interprete e coloque no ponto adequado).

- Elaboração da análise conjunta/ com intervenções dos alunos.

3.º MOMENTO

- Apresentação de uma questão (através do Mentimeter): estando agora no último ano do curso, este está a corresponder às vossas expectativas e deixa-vos confiantes em relação ao futuro? Classificando de 1 a 5 em que 1 é nada satisfeito e 5 totalmente satisfeito).

4.º MOMENTO

- Apresentação e degustação de um produto regional que levou à criação de uma pequena empresa com um percurso de sucesso (nomeando algumas etapas).

5.º MOMENTO

- Avaliação da aula com o preenchimento de um pequeno questionário através da plataforma TEAMS.

3.2 Acompanhamento da prestação dos alunos (avaliação)

- Observação direta
- Realização e entrega dos trabalhos nos tempos definidos
- Preenchimento de questionários em tempo real, através do TEAMS e Mentimeter
- Acompanhamento com apoio direto ao aluno, Pedro Almeida, na execução das tarefas que a turma terá de realizar de forma autónoma

4. Formas de participação e envolvimento dos alunos

- Participação através da aplicação Mentimeter dando a sua opinião sobre a questão apresentada
- Participação no diálogo sobre o tema
- Realização na plataforma TEAMS de uma análise SWOT individual e em conjunto sobre o curso
- Responder em forma de conclusão através do Mentimeter (gráfico) sobre a formação tida ao longo do curso e perspetiva futura
- Degustação do produto regional.

MATERIAL DE APOIO

Lê e identifica as diferentes situações e realiza a análise SWOT no Teams.

PONTOS FORTES / PONTOS FRACOS (TUDO O QUE É INTERNO)

| | |
|--|---|
| Dotar os alunos de conhecimentos nas diferentes áreas: comércio, atendimento, arquivos, logística... | Curso pouco prático em contexto de sala. |
| Dupla certificação do Curso | Existência de formação em contexto de trabalho |
| Falta de técnicos com formação específica nas diferentes áreas. | Visitas de estudo/ saídas pedagógicas condicionadas pelo orçamento do curso |

OPORTUNIDADES/ AMEAÇAS (TUDO O QUE É EXTERNO)

| | |
|---|--|
| Muitas saídas profissionais: logista, atendimento ao público, organizador de armazém, gestor... | Localização no interior e meio pequeno |
| Muita empregabilidade | Facilidade na criação da própria empresa |
| Fracas vias de acesso rodoviário para Cinfães | Pouca oferta de emprego em Cinfães |

CONCLUSÃO

A escola prepara o futuro e nós docentes enquanto intervenientes diretos na preparação do futuro/ na preparação dos nossos alunos cabe-nos oferecer uma educação precisa e para todos, que crie sentidos, abra possibilidades, permita a participação e esteja conectada com a realidade.

Uma educação para todos tem vindo a ser reconhecida como uma meta a atingir pelos sistemas educativos, considerando que ainda estamos aquém do desejado, contudo, tem havido um esforço crescente tanto do próprio sistema, como dos intervenientes no processo educativo, nomeadamente na implementação de novas práticas pedagógicas que se adequem às realidades e que garantam melhores resultados.

Uma prática que veio equacionar um pouco a nossa intervenção como docentes foi o DUA, abordagem esta que implica monitorizar o trabalho e a eficácia da intervenção, as medidas educativas implementadas, o diálogo dos docentes com os pais e encarregados de educação e também organizar as medidas por diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, valorizando as suas potencialidades.

O grupo de crianças com quem trabalho diretamente, são alunos com medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, com mais carga horária a apoiar alunos com adaptações curriculares significativas (Programa Educativo Individual). Deste modo, é meu objetivo que eles frequentem/participem o mais possível na sua turma. É importante a inclusão, mas que esta seja participativa, dinâmica e potenciadora de novos conhecimentos. Neste contexto, considero que a estratégia que me propus implementar juntamente com os colegas das diferentes disciplinas tem surtido efeito. Os alunos sentem-se mais envolvidos, mais motivados, o que já por si promove melhores resultados.

Incluir é conhecer os alunos, é respeitar as suas características, é direcionar o trabalho e potenciar resultados.

CAPÍTULO VII

Articular para planificar: Dos desafios às soluções

Alice Costa, Ângela Meneses, Leopoldina Vale e Jacinta Rodrigues

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

INTRODUÇÃO

“Um currículo inclusivo coloca maiores desafios e exigências aos professores que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor assegurem a participação e sucesso dos alunos.”

Este documento resulta da vontade sentida por um grupo de professoras de educação especial do Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses em procurar respostas que apresentem uma visão sobre práticas pedagógicas promotoras de inclusão. Viu no plano de formação pelo Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães (CFAE Marco Cinfães), nomeadamente na Oficina de formação: Resposta à diversidade - Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva, uma possibilidade de enriquecer os seus conhecimentos pelo que aceitou o desafio de procurar, com este trabalho, contribuir com uma proposta que possa apresentar uma resposta educativa adequada ao contexto escolar do Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses. Este agrupamento alicerçado no Projeto Educativo Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP III), apesar de fomentar a inclusão e ser notório um esforço por parte de toda a comunidade educativa para acompanhar as mudanças do novo paradigma da educação inclusiva, verifica-se, contudo, a necessidade do reforço da aproximação/articulação de práticas promotoras do sucesso de todos e de cada um dos alunos num quadro de maior equidade e justiça social. Assim, e numa tentativa de promover o trabalho interpares e práticas colaborativas convergentes com a organização de forma eficaz dos apoios aos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, propomos uma planificação/articulação efetiva entre professores do ensino regular e de educação especial, onde sejam construídas práticas pedagógicas inclusivas tendo por base o Desenho Universal para a Aprendizagem. É neste âmbito que iremos desenvolver o nosso trabalho para o qual apontamos uma proposta de ação em comum.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Marco de Canaveses é um município do distrito do Porto com 53 450 habitantes subdividido em 16 freguesias. É limitado a norte pelo município de Amarante, a leste por Baião, a sul por Cinfães, a sudoeste por Castelo de Paiva e a Oeste por Penafiel.

Em termos de indústria, são a exploração e tratamento de granito, a têxtil, a construção civil e a metalúrgica que ocupam grande parte do setor, assim como o comércio tradicional.

O Agrupamento é constituído por 6 Jardins de Infância, 3 escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico, 8 Escolas Básicas Integradas e uma Escola do 2.º e 3.º ciclos, a qual funciona como sede do Agrupamento. As suas instalações situam-se na freguesia de Marco, uma das maiores do concelho. Este Agrupamento do Marco de Canaveses foi homologado em 6 de julho de 2000.

O Agrupamento de Escolas do Marco de Canaveses integra o Projeto Educativo Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP III) cujas principais finalidades são definir as linhas orientadoras da atividade educativa, clarificar o plano de ação, que se materializa no Plano Anual de Atividades e que pretende desenvolver, com vista à melhoria da qualidade do serviço, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Deste modo, “O Projeto Educativo surge como o instrumento que visa possibilitar a definição e a formulação das estratégias que vão fazer do nosso Agrupamento o espaço organizacional onde se vencem os desafios educativos, podendo mesmo ser um fator de inovação, de orientação e condução das mudanças transformadoras da ação educativa, bem como elemento estruturante de planeamento e de concretização.” É com base neste documento que podemos encontrar a orientação que nos permitirá construir o caminho para atingir de forma consciente as metas a que nos propomos, dado que o principal objetivo do Programa TEIP III continua a ser o de criar condições que promovam o sucesso educativo de todos os alunos, especialmente daqueles que se encontram em situação de risco de exclusão social e escolar.

A conceção de educação inclusiva conduz-nos a uma perspetiva holística, onde se propõe que a escola seja vista não só como um meio transmissor de conhecimento, mas que inclua na sua dinâmica a transversalidade e diversidade do público alvo, contando com o contributo de todos os atores que fazem parte desse conjunto.

Ao defender a formação plena do indivíduo com o todo que o cerca, a educação holística rompe uma série de paradigmas nos quais se sustenta a educação tradicional, especialmente a divisão do ensino entre disciplinas estanques que não interagem entre si e nem com outros espaços da escola além da sala de aula. Neste âmbito, consideramos pertinente que haja uma efetiva articulação entre todos os intervenientes e em particular entre professores titulares e professores de educação especial, visando contribuir para um ensino não fragmentado, valorizando-se a continuidade dos conteúdos e aprendizagens e simultaneamente respeitando o ritmo do aluno.

Nesse sentido, e como medida de sucesso, propomos a articulação /planificação de conteúdos e estratégias (professores titulares, professores de apoio e professores de educação especial), atendendo, neste caso, ao perfil dos alunos que necessitam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

Para a definição de um plano de ação que se pretende ajustado à realidade e eficaz na sua implementação, é fundamental a identificação das fragilidades que poderão condicionar o alcance dos objetivos propostos e as potencialidades que permitam e possibilitem a sua prossecução como por exemplo os poucos recursos humanos e a incompatibilidade de horários entre os intervenientes. Todavia, se por um lado encontramos algumas práticas inibidoras de sucesso nas aprendizagens, por outro, acreditamos que começando com campanhas de sensibilização e de partilha de boas práticas, conseguiremos o envolvimento de todos os intervenientes num processo que se deseje em prol do sucesso de todos os alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os princípios e modelos de Educação Inclusiva assentam num modelo de inspiração sociológica e humanista, reconhecendo que todas as pessoas são diferentes pelo que tanto a sociedade como as escolas deverão ter em conta estas diferenças, sem as ostracizar pelo facto das suas diferenças serem mais pronunciada que as demais. Deste modo, as escolas deverão estar preparadas para praticar metodologias individualizadas e personalizadas, aceitando todos os alunos, tratando-os sem qualquer discriminação e com todos os apoios que a sua “diferença” exige.

A perspetiva educativa inclusiva enquadra-se num movimento de âmbito mundial que tem sido defendida em vários fóruns internacionais e apresentada em documentos das Nações Unidas e da Unesco. Portugal, não foi exceção e seguiu os princípios e orientações patentes na Declaração de Salamanca sobre “o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais”. A Declaração de Salamanca e o enquadramento para a Ação na área das Necessidades Educativas Especiais refere que “As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras”.

À semelhança de muitos países, Portugal tem feito mudanças no seu sistema educativo de forma a torná-lo mais inclusivo, isto é, as escolas regulares acolhem todos os alunos incluindo os que têm condições de deficiência. Neste pressuposto, tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO VII - Articular para planificar: Dos desafios às soluções

Portugal começou a despertar para a inclusão criando as escolas especiais, as chamadas Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS) que contavam com um número muito reduzido de alunos. Foi nos anos 90, que a política educativa integrativa se generalizou nas escolas do ensino regular. O regime educativo especial nas escolas do ensino regular, foi finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Este diploma tem uma grande importância dado que cria uma nova realidade no sistema educativo, onde o aluno com NEE passa a ter o direito de aderir à classe regular.

Progressivamente surge a necessidade emergente da construção de uma escola inclusiva, é então publicado em 7 de Janeiro de 2008 o decreto-lei 3/2008. Esta lei revogou a legislação que até então existia (nomeadamente o dec-lei 319/91) já com 19 anos de publicação. O decreto-lei 3/2008 visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível das atividades e participação, num ou vários domínios decorrentes de alterações funcionais de carácter permanente. Porém, continuava a registar-se uma falha, pois o presente decreto era seletivo e discriminatório, dado que excluía alunos que não apresentassem uma patologia de carácter permanente e devidamente comprovado através de atestado médico.

Em 2018 surge nova legislação que permite uma abordagem multinível em que se pretende criar um “continuum” de respostas para TODOS os alunos, que coloca o enfoque nas respostas educativas e pedagógicas ao invés do enfoque no eventual diagnóstico de um aluno. Para os alunos com necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) apresentam-se organizadas por níveis sendo que existem:

- Medidas universais: são aquelas que se dirigem a todos os alunos e que têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar
- Medidas seletivas: são aquelas que se dirigem a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram colmatadas pela aplicação das medidas universais
- Medidas Adicionais: são aquelas que se dirigem a alunos que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e que implicam recursos adicionais significativos.

PROPOSTA DE AÇÃO

No âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular em vigor permitir aos docentes e às escolas construir as respostas educativas mais adequadas aos quadros concretos que se nos apresentam.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Consultoria e supervisão da intervenção educativa compatível com os horários.

Área de intervenção – Prestação de Serviço Educativo e pedagógico: articulação / planificação dos conteúdos e das estratégias entre professores titulares e professores de educação especial

- Dinamizar a articulação com os docentes dos vários grupos disciplinares na planificação e adequação das práticas aos alunos com MSAI
- Articulação/planificação curricular das Adaptações Curriculares Significativas e Não significativas
- Mecanismos de diferenciação pedagógica
- Definição de estratégias
- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

2. OBJETIVO(S):

- Promover o sucesso educativo e a melhoria das aprendizagens;
- Promover a eficácia das medidas de promoção de sucesso implementadas;
- Promover o trabalho interpares e a prática colaborativa;
- Implementar a diferenciação do ensino e das práticas pedagógicas;
- Organizar de forma eficaz os apoios aos alunos com MSAI, procurando a integração real e objetiva destes alunos, atendendo às suas características e capacidades.

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO VII - Articular para planificar: Dos desafios às soluções

3. PLANO DE AÇÃO (ETAPAS, ATIVIDADES, INTERVENIENTES, CRONOGRAMA,...)

PLANO DE AÇÃO

| ETAPAS | BARREIRAS/FACILITADORES | ATIVIDADES | INTERVENIENTES | CRONOGRAMA | MONITORIZAÇÃO |
|---|---|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Articulação nas reuniões de departamento- Articulação nos conselhos de turma- Convocatórias com ponto único para articulação com os docentes das turmas com alunos com MSAI- Na componente de trabalho de estabelecimento, um ou mais docentes de educação especial, estarem disponíveis para articulação com os colegas dos diferentes grupos disciplinares em horário comum. | <p>Não exequível devido ao limite do tempo e da polaridade de assuntos abordados nos diversos grupos disciplinares.</p> <p>Não exequível pelo tempo disponível e com a participação em todos os CT levaria a uma extensão no tempo incompatível com uma planificação adequada à operacionalização dos conteúdos.</p> <p>Implicaria reuniões extraordinárias aos docentes.</p> <p>Na E.B.2,3 do Marco de Canaveses esta componente está definida à quarta-feira à tarde por um período de três tempos letivos.</p> | <ul style="list-style-type: none">- Promoção de práticas de ensino diferenciado e de aprendizagem;- Partilha de informação entre docentes relativa aos alunos, permitindo uma resposta adequada às suas necessidades;- Organização dos horários dos docentes de modo a definir um tempo comum para trabalho entre pares. | <ul style="list-style-type: none">- Docentes- Técnicos | <ul style="list-style-type: none">- Conselhos de turma;- Semanalmente na componente de trabalho de estabelecimento. | <ul style="list-style-type: none">- Nos Conselhos de Turma ao longo do ano letivo através de documento de registo próprio.- Feedback dos alunos na realização das aprendizagens.- Resultados dos alunos. |

Após o levantamento de práticas promotoras/inibidoras de trabalho em pares, chegamos à conclusão que a forma mais viável de realizar a nossa proposta passa pela organização e gestão de horários. Assim, propomos que as reuniões de trabalho colaborativo entre professores titulares e de educação especial se concretizassem dentro da componente de trabalho de estabelecimento, isto é, no horário dos professores de educação especial, à quarta-feira, da parte da tarde (período em que a escola não tem componente letiva) os três tempos letivos, e que estes fossem dedicados para consultoria, onde os restantes professores agendariam as reuniões, pondo em prática a verdadeira articulação.

4. MONITORIZAÇÃO

Nos Conselhos de Turma ao longo do ano letivo através de documento de registo próprio e nos resultados dos alunos.

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO

- 1.ª etapa - Organização dos horários dos docentes de modo a definir um tempo comum para trabalho entre pares no início do ano letivo 2020/2021.
- 2.ª etapa – Implementação ao longo do ano letivo 2020/2021.

CONCLUSÃO

Implicando o conceito de educação inclusiva um olhar sobre TODOS os alunos e não descurando que qualquer aluno pode em qualquer ocasião ter dificuldades ou deparar-se com obstáculos na sua aprendizagem, esperamos que com a nossa proposta de trabalho consigamos sensibilizar e colaborar com todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. O sucesso da inclusão decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos por meio de adequações das práticas pedagógicas à diversidade dos alunos. Só com o envolvimento e cooperação de todos se poderá concretizar tal missão.

ADENDA

Atendendo a toda a contingência pandémica, que veio inviabilizar a concretização da proposta de trabalho por nós inicialmente apresentada, e preparando uma resposta que se aproximasse dos objetivos delineados, o grupo propõe uma nova dinâmica que passa pelas novas tecnologias, apresentando dessa forma uma nova ferramenta estratégica, que a par da anterior proposta, faculte a implementação da partilha e a articulação entre pares, permitindo a todos os intervenientes construir as respostas educativas mais adequadas aos quadros concretos que se apresentem.

Face ao exposto, foi criado um site, que ainda muito embrionário, apresenta os primeiros passos que pretendem facilitar uma maior e mais eficaz dinâmica de trabalho entre todos os professores do Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses.

BIBLIOGRAFIA:

- Projeto educativo Agrupamento de escolas de <marco de Canaveses
- Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.
- FELGUEIRAS, I. As crianças com NEE. Como as educar? Inovação, v. 7, n.1, p. 23-35, 1994
- <https://pt.slideshare.net/lat730/educacao-especial-portugal>
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

CAPÍTULO VIII

Colaborar para incluir: O exemplo da EPAMAC

Ana Mónica Dias, Marisa Ferreira & Susana Mourão

INTRODUÇÃO

Após a análise das características da nossa escola, mais especificadas no ponto 2, e atendendo que também no ensino profissional a Educação Inclusiva assume um papel fundamental na garantia da equidade no ensino e na educação, identificamos como estratégia fundamental o trabalho colaborativo, porque apenas desta forma é possível desfragmentar a aprendizagem, construir as competências, que o Perfil de Saída do Curso identifica, de uma forma mais consolidada, alterar comportamentos e transformar os alunos em verdadeiros profissionais, repletos de competências técnicas, mas também sociais, dota-los com instrumentos que permitam não só o domínio da área técnica, mas também das Soft Skills, tão importantes na sociedade atual e identificadas pelos empregadores como centrais na formação de bons profissionais.

Na busca e análise do trabalho colaborativo na nossa escola detetamos que, apesar de ser uma escola que valoriza o “aprender-fazendo”, que centra o processo na prática e envolve Todos os alunos no mesmo, procurando ensinar os discentes a traçar o caminho e não apenas a colher os frutos do mesmo, os professores têm muita dificuldade em desenvolverem projetos bem planeados e estruturados de trabalho colaborativo, porque simplesmente não possuem tempos comuns no horário para se reunirem e planificarem. Normalmente surgem projetos comuns, mas que são planeados em sede de sala dos professores, nos intervalos entre aulas e que acabam por não ter um suporte teórico consolidado, quer permita não só definir e debater conteúdos com objetividade, como também definir estratégias de avaliação comuns e claras para os alunos.

Após chegarmos a estas conclusões resolvemos tentar desenhar uma estratégia de trabalho colaborativo, que seja possível aplicar na Nossa Escola no próximo ano letivo e que inicia com uma sensibilização para a importância do mesmo no processo de ensino-aprendizagem, enquanto elemento facilitador do mesmo, quer para o aluno, quer para o docente, assim como a sua identificação enquanto instrumento de integração de todos os alunos e de garantia de equidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A EPAMAC – Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses, insere-se numa política geral de aposta na formação profissional, e tem o objetivo de colmatar lacunas a esse nível, uma vez que os maiores obstáculos ao desenvolvimento económico-social de qualquer região estão sempre ligados a fatores relacionados com a qualificação da mão-de-obra, e logo com a formação e informação dos agentes.

foi criada em 19 de dezembro de 1989, com o nome de Escola Profissional de Agricultura de Marco de Canaveses, através da realização de um contrato-programa entre o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), a Câmara Municipal do Marco de Canaveses e a Escola Secundária de Marco de Canaveses, no âmbito do disposto no Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro. Este contrato programa estabeleceu as normas de funcionamento, os objetivos, a estrutura orgânica, as formas de financiamento e a organização da instituição. Integrou a rede pública de estabelecimentos de ensino com a publicação da Portaria n.º 276/2000, de 22 de maio.

Na altura em que a escola foi criada, a Região Tâmega e o Concelho de Marco de Canaveses eram zonas do País onde predominava o setor primário - embora a indústria transformadora e a construção civil fossem também significativas - com falta de mão-de-obra qualificada, alguma dela infantil, e com explorações ainda dominadas por uma perspetiva de autoconsumo. Careciam, assim, de um desenvolvimento consentâneo com os parâmetros da, à altura, Comunidade Europeia. Neste contexto surge a EPAMAC, inserida numa política geral de aposta na formação profissional, e com o objetivo de colmatar lacunas a esse nível, uma vez que os maiores obstáculos ao desenvolvimento económico-social de qualquer região estão sempre ligados a fatores relacionados com a qualificação da mão-de-obra, e logo com a formação e informação dos agentes. Pretendia a escola afirmar-se como entidade promotora do desenvolvimento rural integrado, através da criação de cursos profissionais de qualidade, e era sua principal finalidade o desenvolvimento e promoção da região através da preparação de profissionais de agricultura a nível intermédio, recetivos às inovações tecnológicas nas áreas de produção agrícola, produção animal, silvo-pastorícia, produção florestal, gestão e contabilidade agrícola. É de salientar que a EPAMAC foi a primeira Escola Profissional Agrícola do Norte do País.

Assim, a EPAMAC tem vindo, ao longo dos anos, a propiciar a jovens da região formação profissional qualificante de nível IV e V, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social e para a qualificação da mão-de-obra da região, através da sua entrada no tecido produtivo, bem como desenvolvido mecanismos de interligação com o tecido social e empresarial. Neste contexto, e pensando no futuro, a escola poderá criar cursos para diferentes níveis de formação, avaliadas as necessidades de formação da região e ouvidos os agentes económicos.

Os alunos formados pela escola, ao longo dos anos de atividade desta, ocupam lugares

de relevo no tecido produtivo/empresarial local, nas respetivas áreas de formação, dando uma imagem muito positiva da instituição enquanto local de formação qualificante.

Não poderemos, no entanto, ignorar que a zona onde a escola está inserida é uma das que apresenta a taxa mais alta de iliteracia no país, sendo também, a zona do país com a mais elevada taxa de jovens (agência Lusa a 19/06/2017) que ronda os 15%, ultrapassando em quase um ponto percentual a taxa do resto do país.

Objetivos gerais da escola:

- a)** Garantir o direito à educação, através de ofertas profissionalmente qualificantes, alternativas às ofertas formativas das escolas do ensino “regular”, com forte incidência nas suas componentes técnica, tecnológica e prática;
- b)** Formar jovens nos domínios das atividades agropecuária, agroalimentar, agroturística, cinegética, silvícola e equestre procurando colmatar, assim, uma falha no sistema produtivo regional, ao nível da falta de técnicos intermédios;
- c)** Afirmar-se como trampolim para apoio à inserção na vida profissional ou prosseguimento de estudos dos diplomados;
- d)** Colocar-se ao serviço da comunidade local e regional promovendo a autoformação sustentada e a construção de um eu mais culto, mais apto, mais social, mais criativo, mais crítico, aberto à inovação e à mudança;
- e)** Promover a participação dos alunos, famílias, empresas e instituições locais e regionais na definição das práticas de gestão do EFP, auscultando-os para a recolha das sugestões de melhoria;
- f)** Mobilizar a comunidade em torno dos objetivos propostos atendendo aos seus desejos e aspirações, respeitando o seu passado e história, as suas raízes, tradições culturais e organização social;
- g)** Organizar eventos e práticas diversas, atividades de formação e de lazer capazes de seduzir o coletivo humano e de romper com práticas rotineiras de estagnação, sem certezas e com elevada capacidade de autocrítica que permita, sempre que se justifique, uma redefinição dos objetivos e estratégias projetados;
- h)** Organizar planos ou sistemas curtos de formação dirigidos a toda a comunidade, com o objetivo de reciclar conhecimentos, técnicas, mão-de-obra e processos ultrapassados;
- i)** Avaliar o seu desempenho organizacional através da adoção de metodologias adequadas à realidade da instituição e do desenho de instrumentos próprios para o efeito, procurando, assim, melhorar os níveis de qualidade do serviço prestado à Comunidade local e regional;
- j)** Aumentar o número de parcerias com o tecido empresarial da região, bem como ao nível nacional e internacional, de forma a dotar os alunos de experiências práticas profissionais no âmbito da Formação em Contexto de

Trabalho, bem como a criação de condições para o início do percurso profissional dos alunos que terminam os cursos;

k) Proporcionar aos alunos a igualdade de oportunidades, garantindo que todos atinjam com êxito as aprendizagens, independentemente das suas diferenças ao nível cognitivo, emocional e social – Educação Inclusiva;

l) Promover, junto dos alunos, o desenvolvimento de princípios e valores éticos, fomentando uma conduta cívica, de forma a privilegiar o respeito pelos Direitos Humanos e pelos conceitos e valores de cidadania democrática, através do funcionamento, na escola, de Clubes e da implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania;

m) Promover a transparência das suas práticas através da divulgação e publicitação dos trabalhos e resultados alcançados.

Visão da escola:

A EPAMAC definiu criar iniciativas pedagógico-didáticas implicando a participação da comunidade envolvente, na consciência de que os espaços e tempos educativos não se limitam ao espaço escolar e aos tempos letivos, e sempre numa lógica inter- e transdisciplinar que conduza à concretização de uma formação social, emocional, científica e técnica capaz de preparar o aluno para a cidadania esclarecida, para o mundo do trabalho, para o desempenho de tarefas complexas, e para o prosseguimento de estudos.

Com as atuais exigências crescentes de uma sociedade em constante mutação, a escola terá sempre como missão basilar apetrechar os jovens para o desempenho de tarefas talvez ainda por inventar; daqui se deduz que o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer ganhem força diariamente. Na visão da escola, o desenvolvimento das *soft skills*, a par do ensino das competências técnicas, ou *hard skills*, assume um papel prioritário já que as qualidades interpessoais são um requisito indispensável à vida em/na sociedade e são cada vez mais procuradas pelos empregadores. É nosso objetivo desenvolver nos nossos alunos: integridade, poder de comunicação, cortesia, responsabilidade, skills sociais, uma atitude positiva, profissionalismo, flexibilidade, capacidade para trabalhar em equipa e ética no trabalho.

ANÁLISE SWOT EPAMAC

| FATORES POSITIVOS | FATORES NEGATIVOS |
|---|--|
| <i>Strengths</i> (FORÇAS) | <i>Weaknesses</i> (FRAQUEZAS) |
| FATORES INTERNOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Parcerias/protocolos de colaboração com o tecido empresarial em número elevado e um histórico de realização de Formação em Contexto de Trabalho e Estágios nas melhores empresas da região e do país, em muitos casos por solicitação sistemática dessas empresas que já conhecem a qualidade da preparação dos alunos da escola; • Os alunos formados pela escola ocupam lugares de relevo no tecido produtivo/ empresarial local, nas respetivas áreas de formação, dando uma imagem muito positiva da instituição enquanto local de formação qualificante; • O facto de esta ser uma exploração agropecuária e agroturística polivalente e de área considerável e com dimensão empresarial dotada de equipamento e instalações técnicas específicas para a atividade agropecuária/formação prática; • Forte orientação e experiência para projetos de desenvolvimento rural (local e regional); • Forte promoção da empregabilidade dos alunos, com parcerias para FCT a nível nacional e internacional; • O investimento na autoavaliação e na melhoria da escola apresenta resultados na sua sustentabilidade; • Taxa e grau de satisfação dos empregadores dos diplomados muito satisfatória. • Significativa taxa de diplomados em prosseguimento de estudos. | <ul style="list-style-type: none"> • A grande variação anual de corpo docente dificulta a cada novo ano letivo, o modelo pedagógico próprio – estrutura modular; • O quadro de pessoal docente e não docente é muito reduzido e também se defronta com os problemas que a afetação simultânea de docentes a mais que uma escola arrasta; • Reduzido número de pessoal docente origina sobrecarga de trabalho e afetação de vários cargos às mesmas pessoas, podendo dificultar a qualidade desse trabalho e o cumprimento de prazos estabelecidos; • Instalações escolares exíguas (Falta de pavilhão desportivo, laboratório adequado e outros); • Exiguidade do Pessoal Não Docente; • Taxa de conclusão dos cursos abaixo dos 70% (meta estabelecida pelo Fundo Social Europeu); • Taxa de abandono escolar significativa; • Reduzida Taxa de Diplomados a Exercer Profissões relacionadas com o curso. |

ANÁLISE SWOT EPAMAC

| FATORES POSITIVOS | FATORES NEGATIVOS |
|--|--|
| <i>Oportunities</i> (OPORTUNIDADES) | <i>Threats</i> (AMEAÇAS) |
| FATORES EXTERNOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> Grande proximidade e interação com o meio - existe uma forte ligação com empresas ligadas aos setores agrícolas e agroturísticos e instituições e entidades locais e regionais com grande impacto nas dinâmicas e nos novos projetos da Escola; (Re)conhecimento da escola pelo meio em que está inserida (e também a nível internacional) e o elevado nº de ex-alunos a trabalhar em grandes explorações/empresas nacionais e internacionais; Financiamento do POCH para o apoio na implementação do sistema de qualidade EQAVET; Possibilidade de criação de um sistema de qualidade para a melhoria continua mais adaptado e consistente, nos seus processos, por via da constante monitorização e revisão das metas e práticas estabelecidas. | <ul style="list-style-type: none"> Isolamento; Rede de transportes inexistente; Crédito horário atribuído à escola manifestamente insuficiente ao necessário para o desempenho dos cargos existentes; Não financiamento de cursos ou redução das verbas associadas caso não se atinjam os objetivos EQAVET; Fraca participação dos Encarregados de Educação no acompanhamento do Processo de Ensino e Formação do seu educando e nas atividades promovidas pela EPAMAC; A não comparência dos alunos inscritos dos PALOPS contribui significativamente para uma elevada taxa de desistência; Por outro lado, o número de transferências dos alunos provenientes dos PALOPS para outras escolas tem vindo a aumentar, comprometendo igualmente a taxa de desistência (note que a taxa de desistência para efeitos EQAVET inclui as transferências e anulações de matrícula); Reduzida Taxa de Diplomados a Exercer Profissões relacionadas com o curso, podendo a mesma estar relacionada com condicionantes do Mercado de Trabalho (remuneração não ajustada, poucas condições de trabalho, que levam os diplomados a exercer profissões noutras áreas). |

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da Educação em Portugal tem vindo a ser pautada de mudanças. Mudanças essas não só referentes às leis, denominações e terminologias como também às práticas, às estratégias e metodologias uma vez que, é norteada por uma sociedade cada vez mais heterogénea. (Siqueira & Aguilera, 2015)

Exclusão, segregação, integração e, atualmente, inclusão, são palavras que marcam a história e percurso da Educação, ao qual estão subjacentes conceções e práticas que são fundamentais ao exercício de uma educação inclusiva, (Silva, 2009), como é o caso do trabalho colaborativo.

Ainscow (1996), já referia que o objetivo de uma escola inclusiva é reconhecer a diferença e diversidade de todos integrando um trabalho colaborativo que promove a participação ativa, responsável e responsabilizadora na sociedade.

A escola inclusiva implica considerar os princípios e valores em que a mesma assenta, a implementação de medidas de política educativa e de prática educativas que promovam a participação ativa de todos. (DGE, 2019)

A concretização de uma escola de Todos e para Todos é uma escola que recebe, que aceita e que sabe respeitar a diferença e a diversidade independentemente do género, da raça, das capacidades cognitivas e de muitas outras características que nos distinguem e que nos tornam únicos.

Entender e saber viver com a diferença e a diversidade leva-nos à compreensão do processo de construção de uma sociedade inclusiva. Uma sociedade que nos faz repensar as práticas, o papel, os objetivos que nos indica a necessidade de mudança, de aplicar novas estratégias e metodologias de forma a dar resposta de aprendizagem a Todos os alunos e que permitam a cada aluno aceder ao currículo de forma a cumprir os seus objetivos. (Oliveira, 2019)

Partindo dessa perspetiva inclusiva e da conceção de uma escola para Todos é importante planear, procurar estratégias e recursos numa proposta de trabalho colaborativo.

O trabalho colaborativo entre docentes promove a troca de experiências, permite ampliar conhecimentos e a criação de estratégias que são essenciais à organização e ao planeamento do ensino. (Machado, 2019; Costa, Silva, Vieira, & Berkenbrock, 2020)

A articulação entre docentes possibilita diálogos reflexivos e mudanças de práticas. As equipas colaborativas compartilham responsabilidades, promovem o apoio mútuo e facilitam a inclusão. (Jorge & Pereira, 2019)

Estudos realizados salientam a importância do trabalho colaborativo, na medida em que o mesmo poderá contribuir para o sucesso educativo dos alunos e apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes. (Carrilho, 2011)

Associado ao trabalho colaborativo está o trabalho transdisciplinar que enriquece

o currículo, transcende as fronteiras disciplinares, aumenta a comunicação e o conhecimento aos alunos, uma vez, que a este tipo de trabalho está inerente uma diversidade estrutural e formativa dos docentes. Além disso, promove e aumenta a autoestima dos alunos, incentiva-os, motiva-os para a construção ativa da sua aprendizagem, tornando-os indivíduos críticos e socialmente participativos, com capacidade, vontade e empatia suficientes para desempenhar as suas funções enquanto membro de uma sociedade. (Barboza, Martinhon, & Silva, 2020)

PROPOSTA DE AÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Após a análise dos procedimentos em uso na nossa escola e atendendo que se trata de uma escola profissional, direcionada para o ensino técnico e que recebe alunos que se encontram de costas voltadas para o ensino, com muitas retenções e que estão ansiosos por abandonar o sistema de ensino, é fundamental implementar estratégias pedagógicas que sejam mais dinâmicas e motivadoras e afastem os discentes daquele modelo escolar que os acompanhou todos estes anos e que os afastou e excluiu do processo.

Atendendo ao cariz prático do ensino praticado na nossa escola e à divisão por áreas do saber tão vinculada, sociocultural, científica e técnica, consideramos interessante criar um plano de implementação de projetos colaborativos que envolvam disciplinas das diferentes áreas em simultâneo e que ultrapassem esta desfragmentação do saber criada pelas disciplinas, de forma a que os alunos compreendam que todas trabalham com o mesmo fim e que os vários conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas integram-se com vista a criar as competências essenciais para que os alunos se transformem em profissionais competentes. Esta desfragmentação das áreas do saber, também permite uma inclusão mais eficiente de todos os alunos, visto que possibilita que cada um partilhe com os outros as áreas e competências que domina e que identifica e corrija as suas maiores dificuldades / fragilidades. Consideramos que se conseguirmos implementar uma cultura de trabalho colaborativo na EPAMAC estaremos a valorizar a Inclusão na Educação e a formar profissionais mais completos e eficientes.

Além de ultrapassarmos o problema da desfragmentação vinculada do ensino, o trabalho colaborativo também permite treinar as Soft Skills de forma mais integrada e melhorar as competências sociais dos nossos alunos, assim como melhorar os seus níveis motivacionais afastando-os daquele sistema de ensino centrado na transmissão de conteúdos que o excluiu da escola nos anos anteriores.

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

- a) Aumentar a motivação dos alunos
- b) Diminuir as taxas de abandono escolar
- c) Diminuir a taxa de absentismo escolar
- d) Diminuir o número de atrasos modulares
- e) Sensibilizar os docentes para a importância do trabalho colaborativo
- f) Implementar a estratégia do trabalho colaborativo como prática comum na EPAMAC
- g) Garantir a realização de um projeto de trabalho colaborativo por turma

3. PLANO DE AÇÃO / IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO

| ETAPAS | ATIVIDADES | INTERVENIENTES | CRONOGRAMA |
|---|--|--|---|
| Preparação da implementação dos projetos | Ação de sensibilização | Toda a comunidade escolar | 1 semana de setembro |
| Reunião de área disciplinar | Elaboração da planificação anual/Preparação de atividades/Visitas de estudo/Envolvimento em projetos | Docentes da mesma área disciplinar | 2 semanas anteriores ao início das atividades letivas (no mínimo 2 tardes de trabalho ou 1 dia). |
| Reunião do Conselho de Turma (CT) – Início do Ano letivo (caracterização dos alunos da turma) | Recolher informações sobre os alunos da turma (principais dificuldades e potencialidades, expectativas, prosseguimento de estudos ou entrada no mercado de trabalho...) | Todos os docentes/ POET/Professor(a) de Educação Especial e SPO | Em qualquer altura nas 2 semanas anteriores ao início das atividades letivas |
| Reunião do Conselho de Turma (CT) – Início do Ano letivo (articulação pedagógica) | Partilhar propostas de atividades/projetos/visitas e aferir possibilidade de articulação com as restantes disciplinas do CT | Todos os docentes/ POET/Professor(a) de Educação Especial e SPO | semana anterior ao início das atividades letivas |
| Reuniões ao longo do ano letivo – articulação disciplinar/trabalho colaborativo | Preparar atividades/ reajustar, se necessário, procedimentos e a própria planificação. Preparar novos projetos, entre outros, em função dos interesses e objetivos futuros dos alunos. | Docentes envolvidos nos referidos projetos/ Docente de Educação Especial e SPO | Sempre que necessário (um bloco de 60 minutos, semanal ou 1 bloco de 90 quinzenal, com exceção dos meses em que há a reunião de avaliação). |

4. MONITORIZAÇÃO

A monitorização deverá ser feita:

- Pelos alunos em momentos anteriores às reuniões intercalares/trimestral em documento próprio (autoavaliação);
- Pelos docentes nas reuniões intercalares e de avaliação, através de um ponto específico para o efeito na ata;

CONCLUSÃO

O trabalho colaborativo e transdisciplinar é uma mais-valia, tanto para os professores como para os alunos. Este trabalho promove a partilha de experiências, saberes e a integração de aprendizagens das diferentes áreas possibilitando aos alunos uma visão holística e enriquecedora de todo o processo de ensino-aprendizagem. Este projeto irá iniciar em setembro de 2020 e terminará em julho de 2021, altura em que se fará o balanço da implementação do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais em Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: IIE/UNESCO Publishing
- Barboza, R. S., Martinhon, P. T., & da Silva, C. R. S. (2020). A importância do trabalho colaborativo e transdisciplinar na educação a distância./the importance of collaborative and transdisciplinary work in distance education. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 14024-14034.
- Carrilho, M. R. F. S. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. Dissertação Educação/ Mestrado em Inovação e Mudança Educacional.
- da Costa, S., da Silva, E., Vieira, L., & Berkenbrock, C. (2020). Uma Revisão Sistemática da Literatura para Investigação de Estratégias de Ensino Colaborativo. In *Anais Principais do XIII Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos*, (pp. 293-304). Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/sbsc.2016.9508
- Direção Geral da Educação (2019). Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>
- de Oliveira, S. C. N. (2019). *Educação inclusiva*. Editora Senac São Paulo.
- Jorge, N. M., & Pereira, P. S. (2019). REFLEXÕES DE UMA PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 8 (15).
- Machado, M. L. S. (2019). O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.
- Siqueira, Maria & Aguilera, Fernanda. (2015). Modelos e Diretrizes para uma Educação Inclusiva: Revisão de Literatura. *Revista Educação Especial*. 28. 10.5902/1984686X16058.
- Silva, Maria Odete Emygdio da. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 135-153. Recuperado em 24 de junho de 2020, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&tlng=pt.

ANEXO 7

| | | | | |
|---|--|--|--|------------|
| Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses | | | Ano letivo 2020/2021 | |
| Eu sou... Trabalho colaborativo | | | | |
| PLANIFICAÇÃO MODULAR | | | | |
| TURMA 3.º T / TTAR | | | | |
| DISCIPLINA | Área de integração / Português / Inglês / FCT | | MÓDULO | 5 / 10 / 6 |
| CARGA HORÁRIA | Horas: 12 Segmentos de 45 minutos: 8 | | | |
| CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS | COMPETÊNCIAS | | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | |
| AI Inglês Português FCT | <ul style="list-style-type: none">• Saber um currículo rico e dinâmico;• Saber realizar uma carta de apresentação;• Saber estar e responder eficazmente e de forma criativa às questões colocadas no âmbito de uma entrevista de emprego;• Ser capaz de fazer uma busca ativa e eficaz de emprego através das várias plataformas existentes;• Dominar os conceitos fundamentais necessários para uma entrevista de emprego em inglês na sua área de formação;• Dominar as estratégias mais usadas no âmbito do recrutamento na área do turismo. | | <ul style="list-style-type: none">• Compreender o que é currículo;• Identificar a importância da carta de apresentação / <i>email</i> numa candidatura espontânea e à distância;• Conhecer vários tipos de currículo e a sua adaptação às diferentes propostas de emprego;• Compreender a importância da imagem, do discurso e da postura durante a entrevista de emprego;• Compreender a importância de dominar uma linguagem clara e concisa no âmbito de uma entrevista de emprego. | |
| ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM | | | RECURSOS/MATERIAIS | |
| <ul style="list-style-type: none">• Na disciplina de Português o CV será construído, assim como a carta de candidatura;• Na disciplina de Inglês o CV será construído, assim como a carta de candidatura em inglês;• Na disciplina de AI, em colaboração com português, inglês e FCT serão simuladas entrevistas de emprego em português e em inglês;• Na disciplina de FCT será realizada uma busca de ofertas de emprego na área e trabalhadas estratégias de busca ativa;• Na disciplina de AI será trabalhado o conceito de imagem / postura / linguagem adequada a cada entrevista de emprego. | | | <ul style="list-style-type: none">• Textos e vídeos de apoio;• Internet;• Computador. | |
| AVALIAÇÃO | | | | |
| CRITÉRIOS | | INSTRUMENTOS | MECANISMOS DE FEEDBACK | |
| <ul style="list-style-type: none">• Clareza na exposição de ideias;• Qualidade dos motores de pesquisa usados;• Utilização de linguagem clara e objetiva;• Estruturação das ideias;• Domínio dos conceitos técnicos;• Aplicação dos conteúdos trabalhados anteriormente. | | Produto final: <ul style="list-style-type: none">• Currículo;• Carta de apresentação. | <ul style="list-style-type: none">• Aulas;• <i>Email</i>;• Plataforma Teams. | |

CAPÍTULO IX

Interligação entre comunidade e escola

Ana Moreira e Cláudia Pinto

INTRODUÇÃO

Esta proposta de ação insere-se no âmbito da Ação “Resposta à diversidade: caminhos e desafios da educação inclusiva” foi realizado após proposta da formadora Doutora Marisa Carvalho de acordo com critérios de avaliação definidos para a mesma.

Nesta formação, onde o debate acerca do que se tem feito e do muito que há a fazer no âmbito da Educação Inclusiva foi uma constante.

Falar de inclusão pressupõe considerar a escola como um lugar privilegiado de interação de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem.

Esta organização depende, naturalmente, de dispositivos legislativos, mas é necessário, indiscutivelmente, que as escolas sejam capazes de articular respostas capazes entre os diferentes atores que intervêm no processo dos alunos, alguns dos quais nem sempre pertencem ao âmbito da educação.

Foi com base na experiência vivenciada e refletida que todos os dias temos no terreno, e na análise documental do projeto educativo do agrupamento, que efetuamos o levantamento dos pontos fortes e a melhorar que caracterizam as práticas educativas no mesmo.

Será nosso propósito colaborar na criação de instrumentos/documentos de ação protocolar, envolvendo todos as instâncias hierárquicas do agrupamento Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos, Equipa Multidisciplinar, Diretores de Turma, Grupos Disciplinares, no sentido de aferir as necessidades e definir os princípios orientadores a protocolar. Entendemos que deste modo se poderão fortalecer as práticas e políticas de resposta à diversidade das populações escolares (estágios, clubes, PIT, projetos e outros.)

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Agrupamento de Escolas nº 1 do Marco de Canaveses está oficialmente constituído desde 4 de julho de 2012 e insere-se num pequeno núcleo que apesar de urbano mantém características rurais visíveis, não só em termos físicos como também sociais.

A área de influência do Agrupamento contempla cinco freguesias. São elas: freguesia do Marco, Livração, Constance, Banho e Carvalhosa e a freguesia de Vila Boa de Quires e Maureles. Estas freguesias caracterizam-se por aspetos rurais, mas a sua população ativa está desligada do setor primário, o que tem como consequência a descaracterização sociocultural das populações.

A escola sede do Agrupamento, a Escola Secundária de Marco de Canaveses, fica situada na cidade de Marco de Canaveses, freguesia do Marco, e está bem localizada relativamente à zona urbana, mas mal relativamente ao resto do Agrupamento. Representa um grande conjunto de unidades educativas autónomas que constrói um conjunto coerente de ensino que se distende numa sequência completa, que vai desde o jardim de infância até ao 12º ano, respondendo às necessidades do ensino obrigatório.

A comunidade escolar do Agrupamento é constituída por 2597 alunos, 231 docentes, duas psicólogas a tempo inteiro, e outra a meio tempo e 55 elementos do pessoal não docente. Os Pais e Encarregados de Educação estão representados pelas Associações de Pais de cada estabelecimento de ensino. Também está formada uma Associação de Estudantes do ensino secundário.

Do ponto de vista socioeconómico, os alunos do Agrupamento, de um modo geral, pertencem a uma classe média e, salvo raras exceções, não apresentam, pelo menos aparentemente, grandes carências de natureza económica, embora se note nos últimos anos um aumento de alunos a usufruir de ASE.

Do ponto de vista sociocultural, verifica-se um certo alheamento do fenómeno cultural, sobressaindo a falta de hábitos de leitura, com as consequentes limitações a nível de vocabulário e de capacidade de expressão, aliadas às dificuldades de interpretação. Acresce, ainda, o facto de ter havido, em anos recentes, um aumento do número de alunos estrangeiros cuja língua materna não é o português, facto que obrigou cada escola a redefinir-se como espaço educativo.

A questão da distância entre a residência dos alunos e a escola não é, de modo algum, uma questão menor, se forem tidos em conta o plano curricular dos alunos, a consequente carga horária semanal, os horários dos transportes escolares e a distância/tempo do percurso da escola a casa.

A construção da Escola do Futuro, pela qual muito se trabalhou e se continua a trabalhar, vem colocar novos e próximos desafios, alguns dos quais fogem ao conceito tradicional de Escola. A mudança implica uma organização e uma logística de dimensões significativas. A vocação de início esperada implica uma gestão capaz de promover a abertura da escola ao exterior e a sua integração na comunidade local.

A escola não é uma organização fechada (aliás, poderemos afirmar que nenhuma organização é de todo fechada), pelo contrário, a escola está cada vez mais aberta à comunidade quer em termos de interação quer em termos de organização e gestão. Daí que, para a construção do saber em contexto escolar, seja importante a colaboração de vários parceiros e entidades que assegurem a inserção do agrupamento numa realidade social concreta, de forma a permitir a plena integração do aluno nessa comunidade.

Assim, de entre as muitas instituições e entidades com que trabalhamos (anexos I e II) destacamos aquelas com as quais mantemos uma relação permanente, mas que carecem na nossa opinião de princípios gerais orientadores do âmbito, objetivos e enquadramento.

PRINCÍPIOS GERAIS ORIENTADORES DO ÂMBITO, OBJETIVOS E ENQUADRAMENTO

- Delimitação clara das áreas de interesse a que os protocolos dizem respeito;
- Definição exata de prazos de vigência, findos os quais os acordos necessariamente caducam;
- Reconhecimento de interesse institucional de cada uma das partes;
- Prioridade à celebração de protocolos com instituições que, na colaboração mútua possam trazer valor acrescentado ao Agrupamento;
- Conformidade com as normas no que diz respeito à utilização dos recursos materiais e humanos;
- Definição das áreas ou objetivos a estabelecer.

Preparar a escola para abraçar esse desafio é um dos problemas de maior dimensão nos próximos tempos. Estes são alguns dos problemas que é necessário gerir, solucionar e, acima de tudo, prevenir, evitando, deste modo, a emergência de outros. Assim, e tendo em conta o contexto onde se insere o Agrupamento, as especificidades da comunidade educativa e escolar, os seus recursos e constrangimentos, os valores e princípios que orientam a sua organização, e tendo em vista dar pleno cumprimento à sua missão, o Agrupamento desenvolverá a sua atividade orientada para o cumprimento dos objetivos que foram estabelecidos através dos diferentes domínios de atuação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A INCLUSÃO EDUCATIVA – UMA PERSPETIVA EVOLUTIVA

Tendo por base o conceito de Inclusão desde os anos 90 do século passado que os conceitos de inclusão e de educação inclusiva têm vindo a assumir particular importância no discurso educativo, tendo contribuído para tal os princípios e orientações preconizados nas declarações oficiais de diversos organismos internacionais, apontando para significativas mudanças na forma de equacionar o papel e a função da escola na sociedade atual. De assinalar como relevantes a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (UNESCO, 1994), o Fórum Mundial de Educação – O compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008).

Com efeito, universalizar o acesso à educação para todos, assegurar que todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – tenham oportunidades educativas que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem e promover a equidade constituem preocupações fundamentais assinaladas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e reafirmadas posteriormente.

Assim, e no sentido de criar comunidades acolhedoras e de promover o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera-se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra; por sua vez, as diferenças individuais são perspetivadas não como algo negativo que é necessário combater, mas sim como um valor de referência, já que fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 1994).

A longos anos que se preconiza uma escola e uma pedagogia centrada no aluno, **tornando-se assim imprescindível a implementação de processos de formação inicial e contínua de professores que assegurem o desenvolvimento destas práticas educativas** inclusivas, uma vez que se pretende garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade considera-se que, a escola em geral e a sala de aula em particular constituem ambientes prioritários para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva (UNESCO, 2001), combatendo-se deste modo a exclusão e a marginalização social.

Mais recentemente, é na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência proclamada em 2006 (ONU, 2008) que a educação inclusiva é reafirmada como um direito em todos os níveis de ensino e ao longo da vida, considerando-se que compete aos responsáveis pela educação a disponibilização de todos os apoios necessários. Se este é um direito, explanado e se a escola é a mais importante e decisiva experiência de inclusão, este pressuposto implica uma educação de qualidade, mas o que verifico

é um continuum de escassos recursos materiais e humanos que em nada contribuem para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania.

E, uma vez que a Educação Inclusiva tem vindo a ser reconhecida como uma meta a atingir pelos sistemas educativos em todo o mundo, alguns autores sublinham a urgência de criar comunidades de aprendizagem inclusivas para todos os alunos (UNESCO, 2009).

Tal exige mudanças significativas não só na forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Assim sendo, para além da implementação de medidas de política educativa que garantam o acesso à escola, importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos.

2. O DECRETO-LEI N.º 54/2018, DE 6 DE JULHO

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão, e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo de medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão. O diploma enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação Inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. Estas abordagens deverão ser utilizadas como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula. No entanto verificamos que toda a responsabilidade esta centrada no agrupamento/escola, e esta terá de desenvolver estas práticas com os seus recursos e condições.

A abordagem multinível será um modelo que oferece um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, ou seja, o modo como é realizada a organização das medidas de suporte por níveis de intervenção.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) parte dos pressupostos da neurociência relacionados com o funcionamento do cérebro durante o processo de aprendizagem, que identificam três tipos de redes neuronais distintos envolvidos neste processo: o reconhecimento, a estratégia e a afetividade. E é regido por três princípios: proporcionar meios múltiplos de Representação (o “quê” da aprendizagem), proporcionar meios múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem), proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem). A partir das práticas pedagógicas instruídas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem o currículo terá uma flexibilidade maior onde todos os estudantes terão acesso à aprendizagem e entendimento por meio de vias alternativas no ensino de ciências.

Estamos num momento educacional onde o “ser professor” é bastante desafiador. Nas mais diversas modalidades e níveis de educação, o professor deve organizar atividades pedagógicas capazes de atender a individualidade e especificidade de cada um. Na

prática este é um trabalho árduo tendo em conta o elevado número de alunos por turma, a falta de recursos humanos e matérias disponibilizados para que se reduzam os obstáculos e promovam e aumentem as potencialidades.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como prática pedagógica que traz a flexibilidade de currículo como uma alternativa para o ensino. Reconhece a necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, desenvolvendo práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão.

Uma abordagem curricular que tem por objetivo diminuir os obstáculos e fatores de natureza pedagógica que por algum motivo podem dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. Uma escola que fundamenta as suas práticas no desenho universal para a aprendizagem, compreende o currículo como representação das especialidades de todas as pessoas, o qual é percebido na necessidade de flexibilização e planificação das necessidades de aprendizagens de um grupo heterogêneo em contexto sala de aula.

3. PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Segundo vários autores são três os princípios que norteiam o DUA:

O primeiro princípio baseia-se em proporcionar meios múltiplos de representação (o “quê” da aprendizagem), ou seja, a apresentação do conteúdo a partir de diferentes vias, como por exemplo, quando são utilizadas várias formas de representação para um mesmo conceito, pois os alunos são diferentes na maneira de compreender a informação que lhe é apresentada, alguns pelas suas necessidades especiais outros pela sua individualidade cognitiva. Esse princípio sugere que se ofereçam meios de personalização na apresentação da informação, alternativas à informação auditiva e visual, opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, esclarecendo também a terminologia, a sintaxe e a estrutura, apoiando a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos, promovendo a compreensão em diversas línguas e ilustrações com exemplos. Devem-se oferecer também opções para a compreensão ativando ou providenciando conhecimentos de base. Precisa-se, de acordo com esse princípio, evidenciar interações, pontos essenciais, ideias principais e conexões, orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação, maximizando o transferir e o generalizar.

O segundo princípio da DUA é proporcionar meios múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem): Proporcionando opções para a atividade física, diversificando os métodos de resposta e o percurso, otimizando o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio, oferecendo opções para a expressão e a comunicação, utilizando meios mediáticos múltiplos para a comunicação e instrumentos múltiplos para a construção e composição, construindo fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho, oferecendo opções para as funções executivas, orientando o estabelecimento de metas adequadas, apoiando a planificação e estratégias de

desenvolvimento e ainda Intercedendo na gerência da informação e dos recursos potencializando a capacidade de monitorizar o progresso.

O terceiro e último princípio refere-se a proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem). A afetividade é um elemento importantíssimo na aprendizagem assim como também a motivação e o envolvimento dos alunos, segundo esse princípio, o processo ensino aprendizagem precisa proporcionar opções para incentivar o interesse, otimizando a escolha individual e a autonomia, a relevância, o valor e a autenticidade, minimizando a insegurança e a ansiedade, oferecendo opções para o suporte ao esforço e à persistência, levando em consideração a relevância das metas e objetivos. O terceiro princípio deixa claro também a importância em variar as exigências e os recursos para aperfeiçoar os desafios, promovendo a colaboração e o sentido de comunidade, elevando o reforço ao saber adquirido, oferecendo opções para a autorregulação, promovendo expectativas e antecipações que aperfeiçoem a motivação, facilitando assim a capacidade individual de superar dificuldades e desenvolvendo a autoavaliação e a reflexão.

ELEMENTOS DO CURRÍCULO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.

No ensino das Ciências ainda há muitas dificuldades quanto à aprendizagem, pois muitos dos conteúdos são apresentados sempre da mesma forma para todos. O currículo na perspectiva do DUA constrói-se a partir de quatro elementos: os objetivos, os métodos, materiais e avaliações.

Os objetivos são vistos como expectativas de aprendizagem, representados pelos conhecimentos, conceitos e competências que os alunos devem dominar. Para DUA, as metas devem estar relacionadas e devem reconhecer a diferença dos alunos. Para tal devem ser estabelecidos objetivos individuais, alternativos, bem como definidas ferramentas e estratégias para os alcançar.

No sentido de assegurar que todos os alunos realizam as aprendizagens e desenvolvem as competências indispensáveis à sua participação nos diversos contextos de vida, torna-se fundamental definir os objetivos de modo geral e flexível. Para tal o professor deverá identificar com precisão e clareza o que pretende que os alunos aprendam e equacionar opções e caminhos alternativos facilitadores dessas aprendizagens, reconhecendo e respeitando em última análise, a variabilidade natural dos seus alunos. O DUA tem como objetivo não apenas eliminar barreiras para o ensino e a aprendizagem como também potencializar a aprendizagem dos alunos.

Os Métodos são geralmente definidos como abordagens utilizadas para aumentar ou melhorar a aprendizagem. Método no âmbito DUA é ajustado baseando-se na monitorização contínua do progresso do aluno, observando as diferenças do aluno no contexto da tarefa levando em conta também os recursos sociais e emocionais. As estratégias de ensino no DUA devem ser flexíveis e diferenciadas de modo a proporcionarem experiências de

aprendizagem adequadas e desafiantes para todos os alunos, sendo para tal importante ter um conhecimento detalhado dos alunos e dos contextos onde se desenrola o processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que não existe um método único de ensino para tornar cada aluno um especialista no reconhecimento, mas o recurso adequado a diversas estratégias de ensino podem apoiar o sucesso nesta área. Um bom suporte para facilitar o reconhecimento é fornecer vários exemplos, recorrendo a textos, imagens (visualização) ou situações concretas (manipulação). A utilização do computador e outros recursos tecnológicos também podem ser um bom auxílio para os docentes, para enriquecerem a ilustração com exemplos e destacarem recursos críticos. Oferecer alternativas de apresentação da informação nos diversos formatos, valorizar/ operacionalizar o processamento ativo dos conhecimentos prévios dos alunos e maximizar a transferência/generalização das aprendizagens também são opções eficazes para fomentar o reconhecimento, desenvolvendo alunos diligentes e sabedores, o que está relacionado com o primeiro princípio do DUA.

Os métodos de ensino associados ao segundo princípio do UDL consistem na antecipação das barreiras à aprendizagem estratégica, assim como na escolha de materiais e práticas que são flexíveis e possibilitam superar essas barreiras.

Os Materiais, utilizados para apresentar os conteúdos de aprendizagem devem ser variados e flexíveis. Oferecendo caminhos alternativos para a aprendizagem. Isso inclui a escolha do conteúdo, propondo níveis variados de apoio e desafios dando opções de interesse, sustentação e motivação. O objetivo é o de apresentar as informações de forma variada, tais como trabalho em grupo, atividades com as mãos, contar histórias, e apresentações de multimédia. Livros digitalizados, por exemplo, podem ser lidos em voz alta ou, a cor, o tamanho e espaçamento das palavras pode ser trocado. Eles podem ainda incluir instrumentos interativos tais como questionários de compreensão ou vocabulário.

A Avaliação, deve ser utilizada como um processo de recolha de informação sobre o desempenho dos alunos. Deve ser composta por metodologias diversificadas que permitam avaliar os progressos dos alunos e alterar procedimentos. O DUA propõe que as avaliações sejam mais precisas e pontuais para que sirvam de guia ao ensino, trazendo suporte e acomodando-se à diversidade dos alunos.

Avaliação contínua permite que professores se certifiquem de que os objetivos que eles estipularam e os métodos e materiais usados continuam a promover o sucesso dos alunos. O Desenho Universal dá aos professores as ferramentas que eles precisam para alinhar a avaliação aos materiais, objetivos e métodos de cada estudante.

PROPOSTA DE AÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Existência de muitas parcerias/protocolos com a comunidade sem definição de objetivos e respetivas evidências da sua eficácia.

2. OBJETIVO(S)

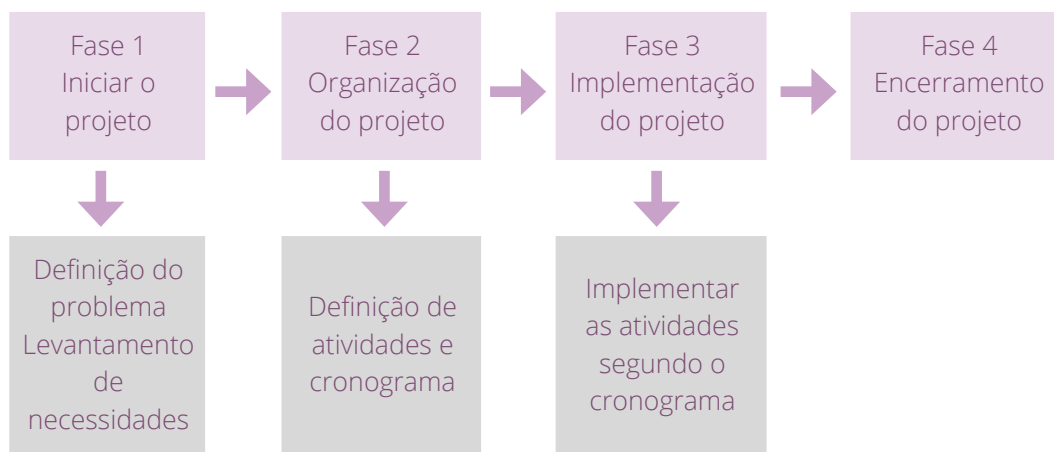
- Refletir acerca da relação teoria/prática em investigação educativa;
- Proporcionar informação e reflexão sobre a função da investigação na análise de práticas educativas e na construção do saber educativo;
- Efetivar a articulação entre as parcerias e a escola;
- Enquadrar o real impacto entre as parcerias e a escola;
- Estabelecer parcerias efetivas com entidades (empresas, associações de pais, entre outros);
- Estruturar um protocolo de colaboração.

| ATIVIDADES | INTERVENIENTES | CRONOGRAMA |
|--|--|------------|
| Definição das parcerias | Ana, Cláudia e Direção | fevereiro |
| Descrição detalhada do tipo de parcerias | Ana e Cláudia | março |
| Elaboração protocolo de colaboração | Ana e Cláudia | junho |
| Elaboração de um questionário de avaliação da interação entre escola-parceiro | Ana e Cláudia | julho |
| Aprovação do protocolo e do questionário pela direção | Pedagógico | setembro |
| Quantificação do número de vezes que as parcerias são efetivadas | Ana, Cláudia, Direção e Conselho Geral | setembro |
| Avaliação da qualidade das parcerias com o envio de um questionário para cada entidade | Ana, Cláudia e Direção | setembro |
| Elaboração do questionário online | Ana, Cláudia | dezembro |
| Recolha e análise dos dados do questionário | Ana e Cláudia | janeiro |
| Devolução dos dados | Ana, Cláudia e Direção | janeiro |
| Incluir os pontos a melhorar no protocolo de colaboração | Ana e Cláudia | janeiro |
| Definição de quais as entidades que continuam parceiras | Ana, Cláudia e Direção | fevereiro |
| Envio do protocolo de colaboração a cada entidade | Direção | fevereiro |

4. MONITORIZAÇÃO

| DESCRIÇÃO | INTERVENIENTES | ESTADO | EVIDÊNCIAS DOS RESULTADOS |
|--|--|-----------|---------------------------|
| Definição das parcerias | Ana, Cláudia e Direção | Concluído | fevereiro |
| Descrição detalhada do tipo de parcerias | Ana e Cláudia | Concluído | março |
| Elaboração modelo protocolar de colaboração | Ana e Cláudia | Concluído | junho |
| Elaboração de um questionário de avaliação da interação entre escola-parceiro | Ana e Cláudia | Concluído | julho |
| Aprovação do protocolo e do questionário pela direção | Pedagógico | Aprovado | outubro |
| Quantificação do número de vezes que as parcerias são efetivadas | Ana, Cláudia, Direção e Conselho Geral | Terminado | setembro |
| Avaliação da qualidade das Parcerias com o envio de um questionário para cada entidade | Ana, Cláudia e Direção | Terminado | setembro |
| Recolha e análise dos dados do questionário | Ana e Cláudia | Terminado | dezembro |
| Devolução dos dados | Ana e Cláudia e Direção | A agendar | janeiro |
| Incluir os pontos a melhorar no protocolo de colaboração | Ana e Cláudia | A agendar | fevereiro |
| Definição de quais as entidades que continuam parceiras | Ana e Cláudia e Direção | A agendar | fevereiro |
| Envio do protocolo de colaboração a cada entidade | Direção | A agendar | março |

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO



CONCLUSÃO

A formação de professores, neste contexto, reveste-se, assim, da maior importância, desde que tenha em conta as suas preocupações, as suas dificuldades e as próprias expectativas quanto às respostas que for capaz de ajudar a equacionar. A formação pode ser, é, um bom caminho. Desencadear a reflexão à volta de questões que constituem preocupações de fundo ajuda, por um lado, a percebê-las melhor, por outro, a não perder o contacto com as pequenas realidades à volta desta conjuntura.

Deste modo, conseguimos desmistificar conceitos e melhorar preconceitos dentro das parcerias.

ANEXO 8

SÍNTESE DA ANÁLISE SWOT

| PONTOS FORTES | PONTOS FRACOS |
|--|---|
| Serviços/Apoios | Eficácia e Inovação |
| <p>Modalidades diferenciadas de apoio na escola.</p> <p>Coadjuvância GAD – remediação SPO GAA- Afetiva/Saúde Apoios educativos Tutorias Sala de estudo Abertas Sala do Futuro Anos de exame - aumento da carga horária das disciplinas sujeitas a exame.</p> <p>Projetos/Ações/medidas de intervenção</p> <p>Equipa multidisciplinar. Direção de turma CPCJ PIICIE- Plano Inovador de Combate ao Insucesso Escolar CAFAP - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental Eco-Escolas Educação para a saúde Rede de Bibliotecas escolares Ler+ Desporto escolar Sobe/RBE Olimpíadas da matemática Assembleia Municipal de Jovens Ler com a Biblioteca Escolar Centro de Formação desportiva PLNM Twist Voluntariado Jovem Club@rtes CAERUS AEMarco PNC Clube da Proteção Civil Plano Desenvolvimento Europeu Eramus (Europeu) PRESSE PES Centro de saúde GNR Bombeiros</p> | <p>Encontrar processos de comunicação/ mediação entre a comunidade investigativa e a comunidade de escolar, bem como a organização dos processos formativos em função das reais necessidades (expressas) por todos os agentes envolvidos – Janelas de Formação.</p> <p>O saber profissional construído a partir da investigação sobre a própria prática. “Teoria Prática”, aquela que permite interpretar, mas também tomar decisões de ação.</p> <p>Projeto nem sempre tem por base os problemas da escola.</p> <p>Não nos parece existir investigação centrada na prática. Falamos ainda da falta de protocolos com os contextos de produção do conhecimento (universidades).</p> <p>O conhecimento produzido e sistematizado leva tempo a ser devidamente integrado na prática, sobretudo em contextos de grande complexidade, como é o caso da educação</p> <p>Outros</p> <p>Dimensão e dispersão do Agrupamento</p> <p>Participação Encarregados de Educação</p> <p>Rede de transportes</p> <p>Autonomia em termos de organização de horários</p> <p>Variação do corpo docente</p> <p>Deficiente articulação com a EB 2,3 do Marco de Canaveses</p> |

SÍNTESE DA ANÁLISE SWOT

| PONTOS FORTES | PONTOS FRACOS |
|---|---------------------|
| Serviços/Apoios | Eficácia e Inovação |
| <p>Monitorização/avaliação das práticas Relatórios periódicos avaliação interna. EQAVET</p> <p>Parcerias Câmara Municipal de Marco de Canaveses; Juntas de Freguesias da área de influência do Agrupamento; Paróquias; Associação Empresarial do Marco de Canaveses; Associações locais: Cercimarco e Cerciamarante; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do concelho de Marco de Canaveses; Escola Segura; Tecido empresarial da região; Centro de Saúde do Marco de Canaveses; Associação de Artistas e Artesãos; Resinorte; Ambisousa; Escola Profissional de Agricultura de Marco de Canaveses; Escola Profissional de Arqueologia de Marco de Canaveses; Fundação Cupertino de Miranda; Associação de Taekwondo de Marco de Canaveses; Liga Portuguesa Contra o Cancro; Cenfim; Instituições públicas no âmbito do desenvolvimento da literacia (estabelecidos pelas Bibliotecas Escolares Artamega, CFAE MarcoCinfães.</p> <p>Eficácia e Inovação Na escola, existe a preocupação de desenvolver práticas adequadas pelos docentes, no âmbito da procura de formação profissional. Estes profissionais tentam criar uma relação com o saber pautada pela permanente abertura, procura, reflexão, investigação. Os momentos de partilha e reflexão acontecem durante as reuniões de Departamento, Grupo Disciplinar, CP, Reuniões de DT's, Reunião de Curso. As oportunidades de desenvolvimento Profissional acontecem em colaboração com o CFAEMarcoCinfães e no âmbito de alguns projetos ou necessidade dos respetivos docentes, alunos, funcionários.</p> | |

ANEXO I

PROBLEMA A TRABALHAR/OBJETIVO

Interdisciplinaridade como a abordagem que melhor possibilita e enfrenta os desafios e problemas existentes.

Necessidade de se mobilizarem saberes nas diferentes disciplinas, e de desenvolver projetos comuns. A relação entre os conteúdos disciplinares é a base para um ensino mais interessante, onde uma matéria auxilia a outra.

Proporcionar informação e reflexão sobre a função da investigação na análise de práticas educativas e na construção do saber educativo;

Debater problemas da escola.

Refletir acerca da relação teoria/prática em investigação educativa.

EVIDÊNCIAS A RECOLHER/MECANISMOS DE SUPORTE

Relatórios avaliação interna

Listagem parcerias

Listagem projetos em curso/objetivos

Lista de recursos humanos afetos aos apoios e outros

ANEXO 9

LEVANTAMENTO DAS PARCERIAS ENTRE O AGRUPAMENTO E A COMUNIDADE EDUCATIVA

| PARCERIAS | INTERLOCUTORES | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ÚLTIMOS 3 ANOS |
|--|-------------------------------|---|
| Câmara Municipal de Marco de Canaveses | Direção Diretores de Curso | Educação, FCT cursos profissionais |
| Juntas de Freguesias | Direção Diretores de Curso | Apoio no 1º ciclo; FCT cursos profissionais |
| Associação Empresarial do Marco de Canaveses | Diretores de Curso | FCT cursos profissionais |
| CAFAP - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental | | |
| Cercimarco | CAA / Profs Ed Especial | PIT |
| Cerciamarante | | |
| Comissão de Proteção de Crianças e Jovens | Direção/ Diretores de turma | Referenciação de alunos em situação de abandono escolar, solicitação de matrículas nas ofertas formativas para alunos com percursos escolares problemáticos |
| Associação de Artistas e Artesãos | | |
| Escola Segura | Direção/PESES | Ações de sensibilização, promoção da segurança no exterior da escola |
| Centro de Saúde do Marco de Canaveses | Direção/PESES | Ações de sensibilização e informação |
| Resinorte Ambisousa | Direção/PESES | Recolha e reciclagem de produtos; Articulação com a equipa PESES |
| Escola Profissional de Agricultura de Marco de Canaveses | Direção Diretores de curso | Visitas às instalações, |
| Escola Profissional de Arqueologia de Marco de Canaveses | Direção Diretores de curso | atividades conjuntas, transferências de alunos |

ANEXO II**LEVANTAMENTO DAS PARCERIAS ENTRE O AGRUPAMENTO E A COMUNIDADE EDUCATIVA**

| PARCERIAS | INTERLOCUTORES | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ÚLTIMOS 3 ANOS |
|--|--|---|
| Fundação Cupertino de Miranda | PESES | PESES |
| Associação de Taekwondo de Marco de Canaveses | Direção | (Apenas utilizam as nossas instalações) |
| Liga Portuguesa Contra o Cancro | PESES | PESES – peditórios nacionais, comemorações de dias |
| Cenfim | | |
| Artâmega | Direção | Participação em atividades do Agrupamento |
| PIICIE- Plano Inovador de Combate ao Insucesso Escolar | Direção /Dts/ Professores Titulares | Canoagem, Ass Social, Terapia da fala, acompanhamento de proximidade, Feira das oportunidades |
| CFAE MarcoCinfães | Direção | Formação |
| GNR | Direção | Ações de sensibilização, promoção da segurança no exterior da escola, assento no Conselho Geral |
| Bombeiros | Direção/ delegado de Segurança | Ações de sensibilização, simulacros |

QUESTIONÁRIO

Nota: este questionário posteriormente foi adaptado a online

<https://docs.google.com/forms/>

No âmbito da Gestão da Interação com a Sociedade e Colaboração Interinstitucional são estabelecidos os mecanismos necessários à monitorização, avaliação e melhoria relativa à estratégia institucional para a sua interação com a Sociedade, nomeadamente, através da audição bienal aos parceiros com quem se tem uma relação através da formalização de um protocolo ou por ser entidade empregadora de diplomados do IPC. Anualmente, em dezembro, o Gabinete da Qualidade envia o questionário de auscultação aos parceiros com protocolos formalizados nesse ano civil e sinalizados para auscultação pelo gestor de protocolo. Este inquérito é aplicado ao universo dos parceiros a cada 3 anos.

Este questionário é de natureza confidencial. O tratamento deste, por sua vez, é efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o seu anonimato é respeitado.

IDENTIFICAÇÃO

- Empresa
- Instituição
- Associação
- Outra _____

As relações com a Instituição são reguladas por algum contrato ou protocolo entre as entidades parceiras ou acordo de serviços?

- Sim
- Não

Indique quantas vezes efetivou protocolo de colaboração ou acordo de serviços com o agrupamento de escolas:

- Nenhuma
- 1 vez
- 2 a 5 vezes
- Mais que 5 vezes

Indique qual o número de anos de vigência do protocolo:

ANEXO III

Se respondeu não e nenhuma vez as respostas anteriores, o seu questionário termina por aqui. Obrigada pela colaboração!

Na sua opinião, os objetivos definidos no protocolo estão claramente estabelecidos?

- Sim
- Não

Assinale quais objetivos protocolares definidos:

- Colaboração técnica
- Colaboração na formação em contexto de trabalho
- Colaboração no âmbito do plano de atividades do agrupamento
- Fornecer recursos técnicos por empréstimo
- Outros _____

Têm reuniões periódicas com os responsáveis da Instituição?

- Sim
- Não

Considera que as decisões tomadas são respeitadas e implementadas pelos parceiros?

- Sempre
- Raramente
- Nunca

Considerando todos os aspetos, estão satisfeitos com a parceria estabelecida com esta instituição.

- Sim
- Não
- Sim, com aspetos a melhorar

ANEXO IV – PROPOSTA DE PROTOCOLO

PROTOCOLO

O presente protocolo de cooperação é assinado entre as instituições designadas por **Primeiro Outorgante** e **Segundo Outorgante**, que a seguir se identificam:

O Primeiro Outorgante:

Agrupamento de Escolas n1 de Marco de Canaveses,

O Segundo Outorgante:

O presente Protocolo de Cooperação rege-se pelos artigos enunciados a seguir.

Artigo 1º

Objetivos

São objetivos deste Protocolo:

Artigo 2º

Cooperação e regulamento

Assumindo os objetivos enunciados no artigo 1º como eixos centrais, o protocolo regulamenta a cooperação entre, _____
com base em princípios de colaboração. São eles:

1. Pela parte da _____
1. Pela parte do/a _____

Artigo 3º

Cooperação e programação

Artigo 4º

Seguros de acidentes pessoais

ANEXO IV

Artigo 5º

Extensão do Protocolo de Cooperação

O Agrupamento de Escolas N1 de Marco de Canaveses e _____
assumem este Protocolo de Cooperação, como um acordo institucional com vista ao
desenvolvimento de projetos de interesse comum nas áreas do ensino,

Artigo 6º

Representatividade

Para todas atividades a desenvolver no âmbito deste Protocolo ambas as instituições
deverão informar o(s) seu(s) respectivo(s) coordenador(es), por forma a garantir uma
melhor comunicação entre as mesmas.

Artigo 7º

Anexos ao Protocolo de Cooperação

Outros eventuais acordos e/ou regulamentos a estabelecer no âmbito deste Protocolo
deverão merecer a elaboração e assinatura de documento próprio pelos responsáveis
de ambas as instituições, obrigando a menção e referência a este mesmo Protocolo.

Artigo 8º

Cessação ou alteração do presente protocolo

O presente Protocolo de Cooperação é válido por um _____, podendo
cessar no final de cada ano letivo, sempre que comunicado antecipadamente por uma
das partes, ou receber aprimoramentos de acordo com ambas as partes.

O presente Protocolo de Cooperação vai ser assinado pelos respetivos responsáveis.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Primeiro Outorgante

Segundo Outorgante

Diretora do Agrupamento

Presidente do/a _____

CAPÍTULO X

A FORÇA DO TRABALHO COLABORATIVO: Juntos conseguimos melhor!

Ana Margarida Carvalho, Andrea Carneiro, Salomé Sousa, Joaquim Santos

INTRODUÇÃO

O Município do Marco de Canaveses, enquanto Cidade Educadora, procura garantir de forma sustentada a dinamização de processos de intervenção educativa, com a finalidade de promover o direito à educação, em condições de qualidade, excelência e igualdade, visando o desenvolvimento pessoal e individual, promovendo o sucesso e responsabilidade escolar, através de medidas para a melhoria das condições de vida da população.

A Educação sendo uma das atribuições conferidas às Autarquias Locais (artigo 23.º, n.º 2, alínea d) da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, é hoje reconhecida como um dos principais fatores de desenvolvimento das sociedades num mundo que, ao ser cada vez mais global, exige uma crescente diferenciação positiva ao nível das competências, de forma a dotar cada uma das ferramentas que lhe permitem pensar e agir em coerência com a velocidade a que o conhecimento e a comunicação se propagam.

Por seu turno «embora o sucesso escolar seja condicionado por fatores internos e externos, o papel da escola é crucial, considerando-se que a colaboração e a responsabilidade da comunidade a nível local e regional são essenciais à construção do sucesso escolar e ao compromisso com o ensino e a valorização da aprendizagem» (in Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar), pelo que as Autarquias Locais não podem ficar indiferentes à promoção destes recursos e resultados.

Esta responsabilidade surge reforçada pelo processo de descentralização de competências, que orientada pelo Decreto lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que veio acentuar o papel fundamental dos Municípios e dos seus parceiros na Educação e no desenvolvimento educativo local como referido - *“o novo quadro de competências das autarquias locais e das entidades intermunicipais em matéria de educação concretiza um modelo de administração e gestão do sistema educativo que respeita a integridade do serviço público de educação, a equidade territorial e a solidariedade intermunicipal e inter-regional no planeamento das ofertas educativas e formativas e na afetação dos recursos públicos no quadro da correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, bem como a tomada de decisões numa lógica de proximidade.”*

Surge desta forma como fundamental a representatividade nos órgãos decisores, como é o caso do Conselho Municipal de Educação - *“instância de consulta, que tem*

por objetivo a nível municipal, analisar e acompanhar o funcionamento do sistema educativo propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.”- art.º55, decreto lei 21/2019.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, enquadra a transferência de competências da Administração direta e indireta do Estado para o poder local democrático. No mesmo DL encontra-se descrito o objetivo do Conselho Municipal da Educação (Artigo 55.º, “O conselho municipal de educação é uma instância de consulta, que tem por objetivo a nível municipal, analisar e acompanhar o funcionamento do sistema educativo propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.”).

Quanto à constituição deste órgão passa a ser também previsto, no artigo 57.º, na alínea f), Um representante de cada um dos conselhos pedagógicos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Neste sentido, consideramos que a nomeação destes elementos como interlocutores poderá ser uma oportunidade para agilizar/melhorar a comunicação e aumentar o grau de envolvimento entre as escolas e o município, no que se relaciona com a operacionalização de uma estratégia educativa mais concertada, mais eficiente e mais colaborativa. Designadamente ao nível da avaliação de necessidades (diagnóstico), monitorização e acompanhamento dos projetos em curso, reflexão sobre oportunidades de melhoria, alocação de recursos da comunidade/rede, de forma a garantir e potenciar o acesso equitativo de todos os alunos a aprendizagens de qualidade.

BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º). O presente decreto-lei ainda “identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação” (n.º 1 do artigo 1.º).

“A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa

com Deficiência (ONU, 2006). De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem” (Pereira et al., 2018).

De acordo com o descrito no ponto n.º 1 do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, “as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”.

De acordo com as declarações prestadas por Ana Sofia Antunes, Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência, no manual “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” de 2018, “este renovado compromisso com a inclusão convoca ainda as comunidades a organizarem-se e apoiarem a escola. Às autarquias cabe aqui um papel essencial enquanto agentes promotores da inclusão nos respetivos territórios.

É determinante que as autarquias continuem a apostar no desenvolvimento de projetos inclusivos em colaboração com as escolas, que permitam a Todos os alunos aprendizagens ricas em significado e a promoção de uma vida verdadeiramente autónoma”.

PROPOSTA DE AÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Dificuldade em potenciar o papel dos órgãos consultivos existentes no Município e nos Agrupamentos de Escola (Conselho Municipal de Educação e Conselhos Geral) na definição da visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens.

2. OBJETIVO(S)

- Criar um canal de comunicação intra e inter agrupamentos escolares no domínio da Educação Inclusiva;
- Operacionalizar a reflexão-ação no domínio da Educação Inclusiva no Concelho;
- Definir medidas, atividades e práticas comuns no território no domínio da Educação Inclusiva.

3. PLANO DE AÇÃO

| | ATIVIDADES | INTERVENIENTES | CRONOGRAMA |
|----|---|--|---------------------|
| 1. | Tomada de posse, no Conselho Municipal de Educação, dos elementos designados por cada Agrupamento de Escolas e Escolas Não Agrupadas para representar cada Conselho Pedagógico; | - Conselho Municipal de Educação - Agrupamentos Escolares - Escolas Não Agrupadas - Elementos de cada Conselho Pedagógico designados | 5 de fevereiro 2021 |
| 2. | Apresentação da proposta de constituição e funcionamento de um grupo de trabalho do Conselho Municipal de Educação no domínio da Educação Inclusiva, composto por: - Elementos dos Conselhos Pedagógicos designados por cada Agrupamento e Escolas não agrupadas (num total de 6); - Elementos técnicos designados pelo Município (até ao máximo de 4); - Outros elementos do Conselho Municipal de Educação a designar por este e até ao máximo de 2. | - Conselho Municipal de Educação - Município - Agrupamentos Escolares - Escolas Não Agrupadas - Elementos de cada Conselho Pedagógico designados no Conselho Municipal de Educação | Outubro de 2021 |

| ATIVIDADES | | INTERVENIENTES | CRONOGRAMA |
|------------|--|---|--------------|
| 3. | Início dos trabalhos do Grupo constituído. | - Município - Elementos de cada Conselho Pedagógico designados no Conselho Municipal de Educação | Janeiro 2022 |
| 4. | Produção de propostas de atuação e ação nos domínios da educação inclusiva | - Município - Elementos de cada Conselho Pedagógico designados no Conselho Municipal de Educação | Abril 2022 |
| 5. | Apresentação, debate e deliberação em sede de Conselho Municipal de Educação | - Conselho Municipal de Educação | Maior 2022 |

4. MONITORIZAÇÃO

O acompanhamento e a monitorização desta sequência de tarefas e responsabilidades ficaria sob a responsabilidade do Conselho Municipal de Educação, através do recurso à produção de relatórios trimestrais e partilhados, para conhecimento, junto de cada Conselho Geral.

CONCLUSÃO

A nomeação destes elementos como interlocutores poderá ser uma oportunidade para agilizar e, por essa via, melhorar a comunicação e aumentar o grau de envolvimento entre as escolas e o município, no que se relaciona com a operacionalização de uma estratégia educativa mais concertada, mais eficiente e mais colaborativa: (1) na avaliação de necessidades (diagnóstico), monitorização e acompanhamento dos projetos em curso; (2) na reflexão sobre oportunidades de melhoria; (3) na alocação de recursos da comunidade/rede de parceiros, para garantir e potenciar o acesso equitativo de todos os alunos a aprendizagens de qualidade.

PARTE 2

Espaços de
inclusão:
a centralidade
da promoção de
comportamentos
positivos na escola

CAPÍTULO XI

Promoção de comportamentos positivos na escola

Joana Cruz

Tem vindo a ser reconhecido o papel central da escola no desenvolvimento de crianças e jovens por todo o mundo (Eccles & Rooser, 2015). As crianças tendem a passar mais tempo no contexto escolar do que em casa, pelo que a escola assume não só a função de ensino e promoção de competências académicas, mas também incorpora as funções de socialização, promoção de comportamentos éticos e cívicos e do desenvolvimento socioemocional. Esta realidade está, atualmente, refletida nos documentos legais, designadamente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), ressaltando a importância do desenvolvimento social, emocional e moral ao longo da escolaridade. O desenvolvimento de competências sociais e emocionais é uma das principais preocupações da Organização Mundial de Saúde, enquanto meio promotor da saúde mental das crianças e jovens. É, atualmente, consensual a necessidade de promover os processos através dos quais os sujeitos adquirem e aplicam de forma eficaz conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2020; Gresham, 2018). A escola, enquanto espaço de socialização constitui, portanto, um contexto de excelência para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

A cultura e o clima de escola constituem padrões regulares e consistentes que caracterizam o modo como os diferentes atores pensam, sentem, interagem e se comportam, influenciando a forma como alunos e docentes se veem e relacionam. Embora relacionados, são construtos distintos. A cultura de escola reflete o conjunto de normas, crenças e práticas de um contexto escolar, incluindo os valores e expectativas que são transmitidos de forma implícita e explícita nas estruturas e práticas. O clima de escola está relacionado com os desempenhos positivos dos alunos, em termos académicos e de bem-estar. A cultura e o clima de escola estabelecem as condições para as relações e interações entre lideranças, profissionais e alunos, bem como para as abordagens ao processo de ensino e aprendizagem (Jones & Bouffard, 2012).

Para além das idiosincrasias de cada escola, também cada docente possui um conjunto de crenças sobre o seu papel de professor, sobre as práticas pedagógicas que

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XI - Promoção de comportamentos positivos na escola

melhor favorecem a motivação e o apoio aos alunos e sobre as relações interpessoais que devem existir no contexto da sala de aula. Estas crenças determinam, em grande medida, o clima de aprendizagem e socioemocional na sala de aula que estabelecem com os alunos (Eccles & Rooser, 2015). A investigação sugere que a qualidade das relações professor-aluno é fundamental para o envolvimento escolar e sucesso académico. Relações baseadas em apoio social e instrumental, confiança e preocupação, favorecem um sentimento de pertença à comunidade de aprendizagem, bem como a noção de que cada aluno é único e especial nestas relações (Eccles & Rooser, 2015). Estas relações têm tendência a ser mais favoráveis no início da vida escolar (Barbosa et al., 2011; Gandra & Cruz, 2020). Esta relação parece estar relacionada com a idade e desenvolvimento dos alunos, bem como com o tipo de ensino existente, sendo a monodocência mais favorável à existência de relações docente-aluno mais positivas (Barbosa et al., 2011).

Reconhecendo que o envolvimento escolar é um constructo multidimensional, a investigação evidencia que, para além do comprometimento psicológico por parte do aluno para com a aprendizagem e da necessidade agenciadora e proativa para atingir objetivos académicos, é assumida uma vertente afetiva e emocional associada à ligação estabelecida com o ambiente escolar, em que as relações com os pares e, especificamente, a relação professor-aluno é considerada um fator determinante na postura e dedicação dos alunos ao longo do tempo (Fredricks et al., 2004; Upadaya & Salmela-Aro, 2013). O ensino e a aprendizagem não constituem apenas processos cognitivos e linguísticos, mas são igualmente dinâmicas socioemocionais que envolvem interações sociais. Salienta-se, assim, a natureza transacional do processo de ensino-aprendizagem e dos papéis fulcrais da relação professor-aluno, das emoções, do sentimento de segurança e de pertença nestes mesmos processos (Eccles & Rooser, 2015). Os professores devem, portanto, constituir-se como uma base socioemocional segura a partir da qual os alunos podem explorar e retornar em momentos de incerteza, bem como impulsionadores de oportunidades de autonomia, através da transmissão de sentimentos de segurança.

Reconhecendo que a escola e as salas de aula são sistemas dinâmicos e interrelacionados, em que as relações interpessoais são decisivas no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, é consensual que a escola pode contribuir significativamente para alterar ou minimizar trajetórias de risco e, simultaneamente, promover competências sociais e emocionais, através de intervenções multinível focadas nas competências supramencionadas (Coelho et al., 2016). Neste palco de interações ganha preponderância a identificação e a atuação nos comportamentos e competências que tendem a ocorrer em contexto escolar (Soares, 2017). A perspetiva concetual integrada na promoção de comportamentos positivos (Sugai & Horner, 2020), bem como as investigações relacionadas com a aprendizagem socioemocional (CASEL, 2020; Gresham, 2018) têm vindo a contribuir para o corpo de investigação sobre o estabelecimento de uma cultura positiva de escola, com níveis de suporte social e comportamental diferenciados. Estas intervenções são mais eficazes quando

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XI - Promoção de comportamentos positivos na escola

combinadas com a organização dos sistemas escolares e com a rentabilização de recursos que facilitem a sustentabilidade das ações (Sugai & Horner, 2020). O envolvimento de todos os parceiros da comunidade educativa deve constituir um objetivo central para a construção das bases para a compreensão da importância da aprendizagem socioemocional e para a promoção de comportamentos positivos (CASEL, 2020). Estas abordagens reconhecem que a promoção de competências socioemocionais e de comportamentos positivos não deve ser uma preocupação de um professor ou de uma turma, mas antes envolver todos os elementos da comunidade escolar e todos os contextos da escola, através de processos de suporte, acompanhamento, capacitação e feedback (Sugai & Horner, 2020).

Face a este enquadramento conceitual, reconheceu-se como prioritária a capacitação de professores e assistentes operacionais sobre os relacionamentos interpessoais e sobre o modo como as competências sociais e emocionais podem ser utilizadas nas interações quotidianas, de forma a tornarem-se hábitos, em vez de serem consideradas como tarefas adicionais ao currículo. Empoderar estes agentes educativos para que se tornem mais positivas as interações com os alunos e lidarem de forma mais eficaz com desafios emocionais, sociais e com conflitos, construindo expectativas claras sobre o comportamento dos alunos e criando condições para desenvolver uma cultura e clima de escola de apoio a todos os alunos, foram os objetivos subjacentes aos processos formativos realizados (Jones & Bouffard, 2012).

Neste e-book são apresentados alguns dos projetos desenvolvidos no âmbito das oficinas de formação. Adotando uma perspetiva holística da promoção de comportamentos positivos, o projeto *“Recriar o nosso Código”* (Dulce Marques, Donzília Pereira, Fernanda Ramos, Isabel Casarões, & Raquel Barreto Ribeiro, 2020), procurou analisar criticamente o documento estruturante do Agrupamento de Escolas sobre o código de ética e conduta. Foram envolvidos elementos da comunidade escolar, através da realização de entrevistas e questionários. O projeto resultou numa reestruturação do documento, onde são atualmente definidas expectativas comportamentais positivas, incluindo a maioria dos comportamentos desejados em diferentes situações e locais da escola.

Os projetos *“Professor”* (Célia Leal, Maria da Conceição Silva, Maria João Dias, Maria Manuela Pinto, Rosa Rocha, 2020), *“Ser+ Positivo”* (Carla Teixeira, Conceição Leite, Maria José Amorim, Emília Azevedo, Paulo Cunha, Pedro Ramos, 2020) e *“(Com)porta(mento) para a vida”* (Cristina Santos, Manuela Ferreira Pinto, Maria Antónia Berlinchas, Zélia Ferreira, 2020), direcionaram-se para a relevância do professor na promoção de um clima de escola e de sala de aula positivos, enfatizando a necessidade de se construírem relações positivas entre professores e alunos.

O projeto *“Professor”* (Célia Leal, Maria da Conceição Silva, Maria João Dias, Maria Manuela Pinto, Rosa Rocha, 2020), procura dar visibilidade a um conjunto de procedimentos em curso no Agrupamento de Escolas, através da construção de uma relação empática e emocionalmente investida entre professores e alunos, de modo a afastar a cultura do medo em que o professor aparece como um instrutor

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XI - Promoção de comportamentos positivos na escola

rígido e, muitas vezes, injusto e derrubar barreiras culturais. O projeto valoriza ainda a construção de relações de proximidade entre os próprios professores, através do trabalho colaborativo e da cumplicidade na resolução de problemas.

O projeto *“Ser+ Positivo”* (Carla Teixeira, Conceição Leite, Maria José Amorim, Emília Azevedo, Paulo Cunha, Pedro Ramos, 2020) incide na reformulação dos estilos de comunicação dos professores e na necessidade de reforçarem positivamente e de forma frequente as intervenções dos alunos. O projeto centra-se na adequação de metodologias pedagógicas atendendo às características dos alunos e à adoção de estratégias que facilitem a aproximação entre a escola e a família. A ação operacionaliza-se numa linha metodológica assente em três vetores de atuação, dedicados aos diferentes atores no processo educativo: os alunos, os professores e os encarregados de educação. Para cada um dos vetores de atuação foram elaborados mapas de acompanhamento que facilitam a planificação, o desenvolvimento e a avaliação das práticas adotadas. Com este projeto, procura-se construir uma parceria, que se traduz na partilha de responsabilidades nos processos de tomada de decisão e na esfera educativa.

O projeto *“(Com)porta(mento) para a vida”* (Cristina Santos, Manuela Ferreira Pinto, Maria Antónia Berlinchas, Zélia Ferreira, 2020), focaliza-se na necessidade de a escola ter um papel na promoção de comportamentos positivos, em vez de ser uma escola onde prevalecem respostas reativas a comportamentos desadequados, que não resolvem os problemas de forma eficaz e duradoura. O projeto investe na construção de um sentimento partilhado de segurança, e numa cultura de escola numa ótica de compromisso educativo, que fomenta a criação de climas cooperativos, democráticos e positivos no contexto escolar e nas salas de aula, fomentando a reflexão e a partilha de argumentos entre a comunidade escolar.

Finalmente o projeto *“Motiva-te!”* (Célia Moreira, Liliana Monteiro, Maria Cassilda Bouça, Patrícia Silva, Pedro Lopes, Vera Pinto, 2020), assenta no princípio de que os docentes e as suas práticas pedagógicas e relacionais fomentam a motivação dos alunos, designadamente a autossuperação e o desenvolvimento regulado de competências e capacidades. O projeto valoriza a metodologia de projeto como estratégia central para incentivar a implicação dos alunos nos processos individuais e coletivos de construção do saber, que se quer participada e orientada, tendo como foco o trabalho colaborativo. Através de um projeto transgeracional propõe-se o desenvolvimento de diversas competências, tais como a comunicação com os colegas e os professores, o trabalho em equipa para chegar ao objetivo estabelecido, a gestão de conflitos que vão surgindo ao longo do decorrer do trabalho, a tomada de decisão perante os conflitos e a avaliação dos resultados.

Para além da capacitação dos docentes foi igualmente efetuada formação a assistentes operacionais, intitulada *“A inteligência emocional na melhoria das relações interpessoais”*. Nesta formação foram explorados os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem socioemocional e o seu contributo para o estabelecimento e manutenção de relacionamentos saudáveis e gratificantes, através da escuta ativa

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XI - Promoção de comportamentos positivos na escola

e cooperação. A capacitação dos assistentes operacionais reveste-se igualmente de uma pertinência elevada na construção de uma cultura de escola partilhada, com procedimentos claros e expectativas de desempenhos dos diferentes agentes educativos, nos diversos espaços escolares (CASEL, 2020; Gresham, 2018; Sugai & Horner, 2020). Sendo as escolas sistemas em constante articulação, a sustentabilidade das mudanças e a ação ecológica devem concretizar-se na valorização do contributo de todos e de cada elemento da escola (Eccles & Rooser, 2015).

De um modo geral, a capacitação da comunidade escolar no domínio da promoção de comportamentos positivos enquadra-se num paradigma em que a escola é, atualmente, desafiada. Os diferentes documentos legais no âmbito educativo claramente direcionam a ação das escolas para a construção de uma escola inclusiva e promotora da equidade. Neste cenário e na conjugação de um “puzzle” legal atual e baseado em evidência, torna-se clara a expectativa de que a escola deve ser o contexto de excelência para a consolidação de relações de proximidade entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Paralelamente ao objetivo de alcançar resultados académicos, sabe-se hoje que a escola deve assumir para si a responsabilidade de promover habilidades sociais e emocionais, e que todas estas competências estão interligadas (Gresham, 2018; Sugai & Horner, 2020). O desafio é urgente e a lógica de intervenção deve ser atempada, de forma a alcançar sucesso escolar e ir ao encontro da preocupação crescente com a saúde mental e o bem-estar psicológico, não só na escola, mas ao longo da vida (CASEL, 2020). Esta necessidade torna-se ainda mais premente, no contexto pandémico em que vivemos. A incerteza diária e as novas formas de interagir socialmente devem suscitar por parte das escolas a necessidade de desenvolverem esforços concertados para estabelecer relações fortes dentro da comunidade escolar, reforçando estratégias de combate ao estigma e à discriminação, bem como promoverem medidas efetivas de abertura e proximidade com as famílias e com a comunidade, de modo a tornar mais previsíveis e seguros os tempos que vivemos, apoiar a tomada de decisão refletida, partilhada e ponderada, promovendo, deste modo, um clima de escola mais coeso e solidário (NASP, 2020; OCDE, 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, A., Campos, R., & Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, 453-461.
- CASEL (2020). *The CASEL guide to schoolwide SEL essentials. A printable compilation of key activities and tools for school teams*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2015). School and Community Influences on Human Development. In M. R.W. Roeser and J.S. Eccles Boorstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 645-728). Erlbaum.
- Gandra, D. & Cruz, J. (2020). Engagement with school and retention. *International Journal of School & Educational Psychology*. DOI: 10.1080/21683603.2020.1837697
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for Social-Emotional Learning*. The Guilford Press.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools. From programs to strategies. *Sharing Child and youth Development Knowledge*, 26(4), 1-32.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação.
- NASP. (2020). *Providing effective social-emotional and behavioral supports after COVID-19 closures: Universal screening and Tier 1 interventions* [handout]. Author.
- OCDE (2020). *Youth and COVID-19: Response, recovery and resilience*, <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/youth-and-covid-19-response-recovery-and-resilience-c40e61c6/>
- Soares, M. (2017). *Conflitualidade e violência na escola: Um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Sugai, G. & Horner, R. (2020). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120-136.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147.

CAPÍTULO XII

Recriar o nosso código

Dulce Marques, Donzília Pereira, Fernanda Ramos, Isabel Casarões,
Raquel Barreto Ribeiro

No decorrer de uma oficina de formação “Promover comportamentos positivos em contexto escolar”, orientada pela formadora Dr^a Joana Cruz foi-nos incutido, a vontade de pesquisar, instigar e aprofundar o nosso olhar crítico e a nossa visão construtiva, através da identificação, no nosso contexto de trabalho, domínios que necessitariam de implementação de comportamentos positivos. Direccionamos a nossa atenção ao Código de Conduta e ética do referido Agrupamento TEIP, e partimos de uma análise Swot do próprio documento, de análise de conteúdo e de entrevistas não dirigidas à representatividade da comunidade educativa. Como resultado final, foi possível, por aprovação do Conselho Pedagógico, refinar o documento existente e aplicar um novo contruído no decorrer e após a referida Oficina de Formação.

Palavras-chave: Comportamentos Positivos; Ética; Conduta;

INTRODUÇÃO

A problemática dos comportamentos de indisciplina na escola (disrupção escolar) é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, adquirindo, porém, características e intensidades diferentes conforme a época e as sociedades.

Na escola contemporânea tornou-se uma questão com grande visibilidade, veiculada nos mais diversos meios de comunicação, o que traduz uma preocupação não só dos responsáveis pelos sistemas e instituições educativas, mas também de toda a opinião pública.

Quando falamos em indisciplina na escola, em geral estamos a falar dos desvios e infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar.

Estas são constituídas por orientações precisas em torno do modo como os membros da instituição, em especial os alunos e os professores, se devem relacionar entre si nos mais diversos contextos, e das exigências que devem presidir à construção de um ambiente propício à realização das atividades de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um conjunto de normas e de regras em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos” escolares; outras são específicas de cada docente ou surgem no seio de situações particulares; há ainda as que naturalmente se espera que estejam presentes em qualquer situação de interação humana, mormente na escola.

A indisciplina e a violência escolar têm sido associadas também ao aumento da escolaridade obrigatória, que alarga a permanência dos jovens na escola, bem

como à inadequação do sistema de ensino relativamente às diferentes culturas em presença nas escolas, às expectativas, motivações e competências dos alunos (Matos et al., 2009). Perante estes comportamentos, alguns professores revelam uma certa ansiedade quanto ao funcionamento da escola, os pais estão preocupados com o que possa suceder aos seus filhos e os alunos sentem-se inseguros (Veiga, 2007a).

Reconhecendo que toda a infração à regra e à norma da escola é indisciplina, propomo-nos a elaborar o Código de Conduta e Ética Escolar para Promoção de Comportamentos Positivos no Agrupamento, reconhecendo a necessidade de uma intervenção concertada e de âmbito global nas várias áreas sobre as quais é possível agir no combate a certos comportamentos disruptivos que ocorrem em contexto escolar.

Um pequeno conjunto de regras ajuda o aluno a autocontrolar o seu próprio comportamento, verbalizando-as para si mesmo como propósitos e objetivos a alcançar.

É fundamental que os alunos saibam, desde os primeiros dias do ano letivo, como portar-se nas diferentes fases da aula (entrada, durante a lição, no final, etc.), nos corredores e noutras áreas da escola, devendo a sua atividade ser orientada, conforme os casos, por princípios de ordem geral, ou por determinadas normas de procedimento (respeitantes ao trabalho no lugar e à aprendizagem em geral, ao trabalho em grupo, ao equipamento, etc.).

Estas normas devem «orientar» o comportamento do aluno de modo a que ele perceba o que se espera dele, entenda a sua razão de ser e utilidade, e não veja nelas uma pura arbitrariedade.

Se por um lado temos de ser rígidos e intransigentes no combate a certos comportamentos disruptivos que ocorrem em contexto escolar, por outro, há que estimular continuamente os alunos para as boas práticas de convivalidade e de relacionamento interpessoal. Um ambiente escolar desfavorável constitui uma fonte de vulnerabilidades à integração e segurança de toda a comunidade educativa.

Com este projeto pretendemos contribuir para a dignificação do ensino, permitindo que os professores ensinem e os alunos aprendam, num ambiente agradável e seguro, isento de indisciplina e violência.

INDISCIPLINA - NO DEBATE QUOTIDIANO DE TODAS AS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Os professores em início de carreira, mas também aqueles que registam já uma vasta experiência de ensino estão hoje confrontados com elevados níveis de indisciplina que perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Segundo Veiga (2007a, p. 9), os professores, quando “confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois das aulas”. Os primeiros, porque temem não saber gerir possíveis incidentes que surjam nas suas aulas; os outros, porque já se confrontaram com situações que não ficaram bem resolvidas, temem

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XII - Recriar o nosso código

voltar a enfrentar situações análogas (Silva & Neves, 2006). Veiga (2007a) considera que o stress relacionado com a indisciplina constitui-se como o fator que exerce maior influência no fracasso dos professores, principalmente nos mais jovens e durante os primeiros dez anos de exercício da atividade docente.

Segundo alguns autores, a indisciplina e violência escolar representam um problema, que, embora com prevalência variável, ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, área geográfica ou demográfica. As razões para os comportamentos indisciplinados e violentos por parte de alguns alunos são diversas e prendem-se, sobretudo, com as vivências informais que crianças e jovens experimentam no quotidiano escolar, quer com os seus colegas de turma, quer com os outros com que partilham nos corredores, nos pátios, no refeitório.

Nas escolas verifica-se um grande contacto entre os alunos e criam-se imensas expectativas nas relações que se estabelecem. Para Serrano (2006), a combinação destes dois fatores proporciona três numerosos pontos de fricção que podem originar conflitos de maior ou menor gravidade. Porém, segundo o mesmo autor, não podemos afirmar que todas as causas para a conduta violenta de crianças e jovens estejam apenas na escola. As experiências individuais dos alunos, nas suas casas e no seu grupo de amigos, afiguram-se como igualmente importantes.

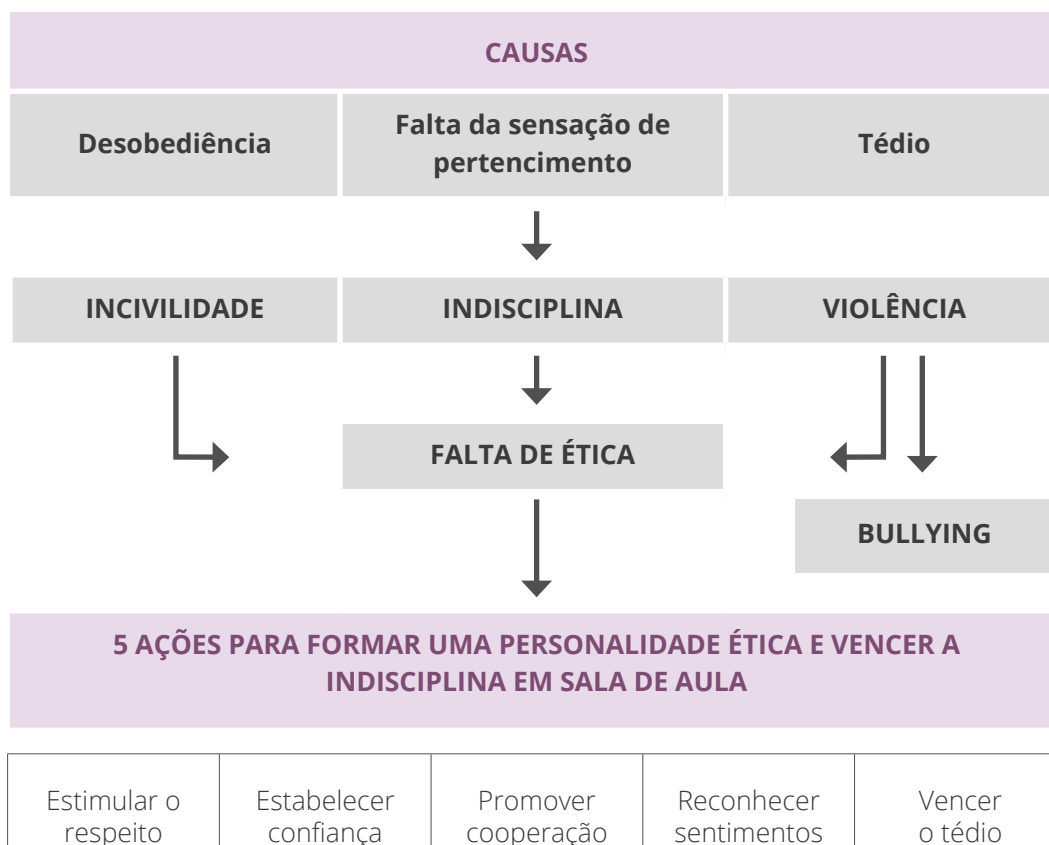
2.1- Definição de conceitos

A indisciplina, a violência e mais recentemente o bullying têm sido apresentados como comportamentos que geram sérios obstáculos ao funcionamento das instituições escolares e ao desempenho académico de alunos tanto de escolas públicas como de estabelecimentos privados.

Atualmente as escolas não podem, em momento algum, renunciar ao seu papel de instituições corresponsáveis pela promoção da saúde psicossocial entre a população infanto-juvenil. Neste sentido, a escola não pode manifestar qualquer tipo de tolerância em relação a qualquer forma de violência juvenil que ocorra no seu seio. Trata-se de um problema cada vez mais frequente, com graves consequências e que não pode ser menosprezado. Por outro lado, para que a escola possa cumprir a sua principal missão - a obtenção do sucesso educativo - é fulcral a existência de um clima escolar seguro, inclusivo e respeitador, onde os professores possam ensinar e os alunos aprender. Para tal, há que desenvolver no interior das escolas uma cultura que não é condizente com quaisquer atos de agressão física, verbal ou relacional. Para evitar comportamentos indisciplinados ou mesmo violentos é necessário que o aluno se sinta totalmente integrado na sua realidade escolar, seja a nível relacional como a nível da motivação que possui pelos estudos.

O termo indisciplina é de origem latina e caracteriza-se pela sua polissemia, assumindo diferentes significados em função do momento histórico-ideológico em que se faz essa apreciação. Assim, conforme a época considerada, o conceito de indisciplina surge como desvio individual ou grupal, conflito, desajustamento, revolta, evasão, violência

verbal e física, agressividade, maus tratos entre iguais. Este conceito varia ainda de acordo com o contexto a que se aplica (familiar, institucional, social e escolar) e com a relação que se instituiu entre aquele que define disciplina e aquele a quem esta é imposta ou aplicada. De acordo com esta abordagem, a indisciplina é um conceito variável, volátil e muito marcado por circunstâncias gerais e pessoais.



A propósito da indisciplina em contexto de sala de aula, Silva (2002) refere que “em duas salas de aula contíguas pode acontecer que um mesmo «incidente», numa dessas salas, seja considerado indisciplina e na outra não, ou, no caso de ser considerado em ambas as salas como indisciplina, numa ser entendido como pouco grave e na outra como muito grave” (p. 27). No entanto, Amado (2004) refere a indisciplina “Comportamentos que põem em causa a prossecução das tarefas e atividades de ensino-aprendizagem, o são convívio e o respeito por um conjunto de deveres sociomoraes, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula”. No mesmo diálogo, mas com outra teorização do conceito, temos Aquino (2003) considera que a indisciplina pode traduzir-se “numa espécie de efeito de inconformidade, por parte do aluno, aos anacrónicos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se”.

De acordo com Lopes e outros (2006), a indisciplina é a manifestação de atos/conduas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XII - Recriar o nosso código

professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, consequentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os comportamentos de indisciplina são comportamentos individuais ou grupais, de baixa intensidade mas de elevada frequência, que desrespeitam as regras ordenadoras do viver de uma sala de aula ou do viver de uma escola, ou que infringem as convenções, as rotinas que ajudam a sustentar aquelas situações e a torná-las mais eficientes no seu funcionamento. Tais comportamentos são altamente sensíveis à figura do professor (há turmas que são incontroláveis com um professor e inofensivas com outro) e podem trazer graves consequências para a saúde mental do docente, se este for incapaz de lidar com o ambiente de indisciplina na sala de aula (Lopes et al., 2006). Aquando da formação inicial dos professores, estes recebem poucos instrumentos e pouco fundamentados, que os capacitem para uma melhor relação pedagógica. Existem muitos professores que não conseguem ultrapassar as dificuldades na relação com os alunos, refletindo-se negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e relação profissional com os mesmos. É importante que os professores estejam capacitados de ferramentas que ajudem a observar e analisar situações educativas que exigem respostas adequadas aos diferentes contextos. A relação pedagógica deve ser entendida, também, pela dimensão afetiva dos professores, alunos e da interação entre eles, para criar momentos positivos que levem ao melhor funcionamento das aulas.

A indisciplina escolar não é um fenómeno estático. Pelo contrário, as expressões e o carácter de indisciplina têm mudado ao longo das últimas décadas (Aquino, 1996). Na mesma linha de ideias, para Silva (2004), um aluno é considerado indisciplinado sempre que não cumpre as regras da instituição e, para Veiga (2007a), a indisciplina surge sempre que se verifica a transgressão das normas e regras escolares que prejudica as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola. Trata-se da não-aceitação de um sistema de normas de convivência da instituição, que é elaborado e validado por aqueles que nela participam. As normas estabelecidas (explícitas – definem o que é permitido fazer – e implícitas – normas básicas de convivência que, não estando claramente definidas, são aceites por todos) não são rígidas, mudam ao longo dos tempos e o seu cumprimento depende da capacidade de autocontrolo que cada um tenha. O regulamento interno da escola constitui-se como um instrumento oficial de carácter prescritivo e normativo, que abrange a ação de todos os participantes e visa ordenar a vida social no interior da organização escolar.

Os fatores relacionados com a indisciplina escolar são de ordem social, familiar, pessoal e escolar e podem ser traduzidos por: “fatores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza. Fatores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora. Fatores institucionais formais: espaços, horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos. Fatores institucionais informais: interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores. Fatores pedagógicos: métodos e competências de

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XII - Recriar o nosso código

ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados. Fatores pessoais do professor: valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos. Fatores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos” (Amado, 2001).

O bullying (do inglês bully = valentão, brigão) compreende comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde atitudes inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, sob forma verbal ou não, intencionais e repetidas, sem motivação aparente, provocado por um ou mais alunos em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação, discriminação, entre outros.

“Acontece quando uma pessoa mais forte e mais poderosa magoa ou assusta uma pessoa mais pequena ou fraca, deliberadamente (de propósito) e de forma repetida (muitas vezes)”.

Pode manifestar-se das seguintes formas:

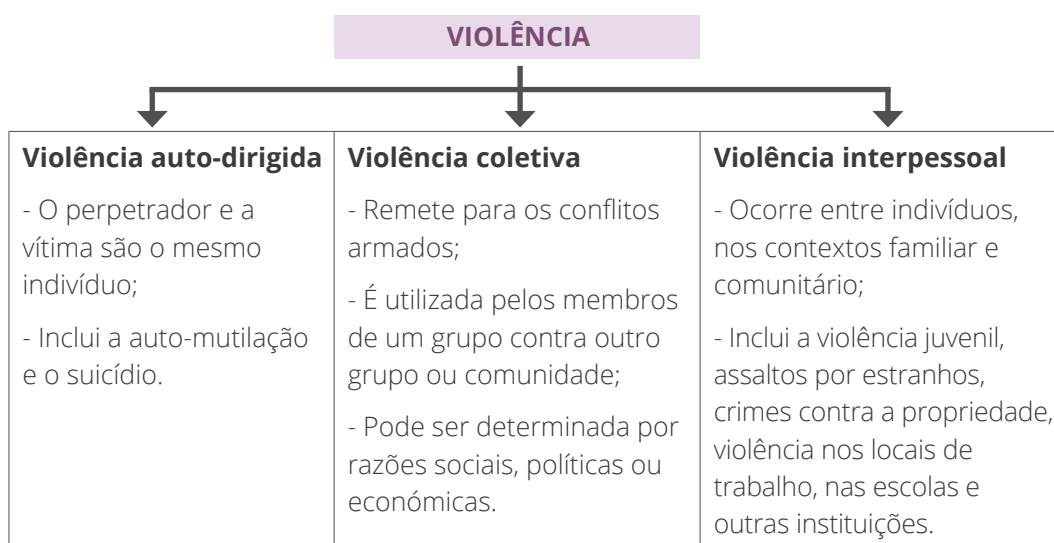
Bullying físico: bater, puxar os cabelos, esganar; Bullying verbal: insultar, arrelhar, difamar; Bullying emocional: humilhar, excluir; Bullying sexual: exhibir-se, abusar; Cyberbullying: humilhar, ameaçar, difamar (...) através da internet, emails, telefone, mensagens, chats. (Beane, 2006; Espelage, 2013). O bullying é um fenómeno à escala mundial afetando crianças e adultos oriundos de todos os tecidos sociais em qualquer contexto em que interajam: as diferentes formas de violência estão disseminadas em todos os espaços de atuação humana, seja no âmbito escolar, desportivo, familiar ou laboral, com especial incidência em crianças e jovens no contexto escolar. O bullying escolar, ou violência entre pares não é um fenómeno novo. As conhecidas consequências e efeitos negativos deste comportamento para o desenvolvimento e saúde dos jovens envolvidos e as muitas implicações do ponto de vista da prática educativa¹, trouxeram renovado interesse sobre a problemática do bullying por parte dos alunos, pais, profissionais da educação, da saúde, da comunicação social e governantes de todo o mundo. Não obstante, a sua importância só recentemente foi reconhecida. Até então, muitos casos de bullying foram ignorados e apelidados de “coisas de criança”, inerentes ao crescimento. As crianças e adolescentes vítimas de bullying tornam-se, tendencialmente, adultos com problemas de autoestima, relacionais e comportamentais, podendo inclusivamente adotar comportamentos agressivos. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou mesmo cometer suicídio. A violência escolar pode definir-se como o “Uso intencional da força física ou de poder coercivo contra outra pessoa ou grupo de pessoas, com fortes probabilidades desse comportamento resultar em danos físicos ou psicológicos” (Espelage, 2013)

O conceito de violência aplica-se a situações que ultrapassem os normativos e a responsabilidade escolar, exigindo o recurso a outras instâncias (jurídicas e policiais). A abordagem das situações de violência tem de ser feita tomando em conta que os jovens envolvidos atravessam numa fase do seu desenvolvimento psicossocial decisiva nas suas vidas e estão enquadrados numa instituição educativa que, à partida, tem a responsabilidade e a missão de encontrar meios de resposta adequados que devem

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XII - Recriar o nosso código

ser aplicados a montante de qualquer processo de criminalização. O conceito de adolescente ou de jovem em risco e ainda, por maioria de razão, o de criança em risco, aplica-se com muito maior propriedade a estes casos do que o conceito de delinquente. Enquanto o primeiro sugere da necessidade de compreender as raízes do problema e de encontrar soluções que ajudem a criança ou o adolescente a superar as suas dificuldades e a reorganizar o seu percurso escolar e de vida, o conceito de delinquente, além de estigmatizador, sugere uma orientação para a aplicação de punições que a lei prevê para quem a infringe (Freire, 2001).



Tipologia da violência (OMS, 2002)

2.2 - Análise funcional do comportamento

“Se queremos mudar os comportamentos, é necessário pensar em mudar os ambientes em que os comportamentos estão inseridos”

Urie Bronfenbrenner, 1979

A teoria de Bronfenbrenner advoga um novo olhar sobre a ação disciplinar da escola e do professor sobre o estudante e seu comportamento, dando uma visão mais sistêmica, no sentido de integrar os vários contextos que o ser humano se insere, vendo-o como parte de um contexto de inter-relações e não fragmentado, como um todo para um mundo global.

Concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, como as camadas de uma cebola, sobrepostas uma sobre as outras. No nível mais interno, ou seja, na primeira camada, encontra-se o ambiente imediato contendo o indivíduo em pleno desenvolvimento em seu lar, na escola, no clube, o qual denominou de microssistema. A segunda camada já reflete a relação, a interação do sujeito com estes meios imediatos, ou seja, o conjunto dos microssistemas, nos quais a

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XII - Recriar o nosso código

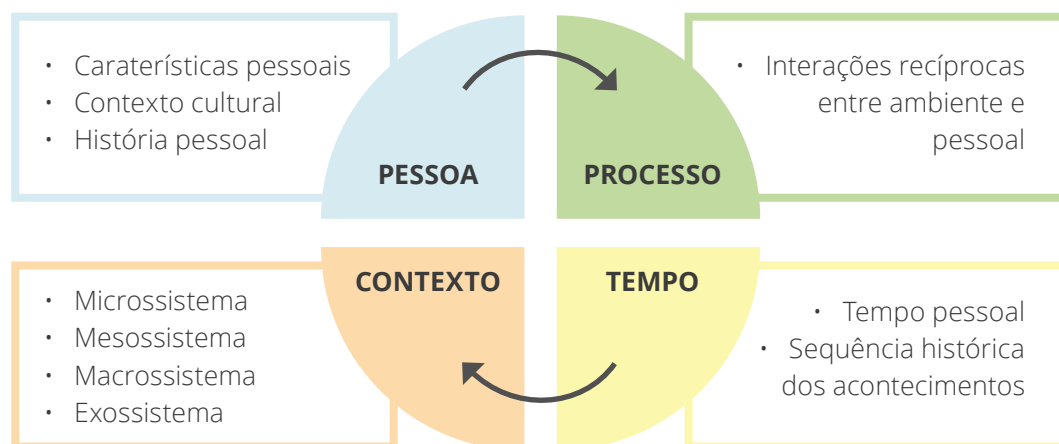
pessoa participa, denominou de mesossistema e por fim, a terceira camada, onde estão os eventos, nos quais o sujeito nem está presente e nem participa, mas recebe influência, como por exemplo, as condições de trabalho dos pais, e que chamou de exossistema. O macrosistema é o sistema maior, que engloba os valores, ideologias, estilo de vida e organização dos sistemas sociais de uma determinada cultura. A abordagem ecológica consiste num modelo de interconexões ambientais que causam impacto sobre as forças que afetam o crescimento psicológico do ser humano. Na verdade, a teoria ecológica radica na convicção de que o desenvolvimento e comportamento humanos só têm verdadeira explicação quando contextualizados, na interação do indivíduo com o meio.

É importante compreendermos os ambientes nos quais vivemos nossas tão preciosas vidas para podermos abandonar o individualismo e processos vazios de interação, ou seja, as explicações sobre nossas ações, são encontradas nas interações entre as especificidades de cada ser humano e seus ambientes passados e presentes.

Deste modo, estando o aluno inserido nos contextos escola e família, sendo as suas características individuais influenciadas por estes contextos, entre muitos outros, justifica-se uma vez mais estudar a sua realização escolar numa perspetiva contextual.

Os contextos, os ambientes influenciam o desenvolvimento e o comportamento humano e que mudando os contextos, mudam-se consequentemente os comportamentos.

Pautadas desta premissa acreditamos que um ambiente mais acolhedor, de escuta sensível aos apelos comportamentais dos estudantes, a inserção de sua história de vida, trajetória humana, relação e vínculo com a família e com o/a professor(a) e colegas poderiam fazer “milagres” no contexto da instituição escolar se a escola estiver aberta e flexível a compreender a influência dos vários contextos sobre o desenvolvimento e comportamento dos educandos e possibilitando uma mudança de foco, principalmente no autoritarismo do professor, diluindo este autoritarismo em autoridade dialogada, a rigidez na sala por uma ambiência mais em grupo, com foco na compreensão da história de cada um, por um genuíno interesse pelo seu educando, pelo ser humano que é o seu estudante.



Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE MODIFICAÇÃO DO CÓDIGO DE CONDUTA E ÉTICA

O primeiro passo a realizar foi a elaboração de um pré-projeto, definindo o objeto de estudo que pretendíamos analisar, desenvolver e modificar. Nesse pré-projeto foram estabelecidas tarefas para cada um dos elementos do grupo, entre os quais: Análise dos documentos de gestão do Agrupamento TEIP (Projeto Educativo, Projeto TEIP, Código de Conduta e ética, entre outros); Análise Swot do Código de Conduta e Ética, existente; Entrevistas não direcionadas realizadas a: alunos, funcionários da escola; Encarregados de educação, Professores, Coordenadores de departamento e elementos do GAAP (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – dois psicólogos e um assistente social).

Desenho do Estudo:

- **Amostra:**
Entrevistar alunos, encarregados de educação, Assistentes operacionais, Professores, Direção e Conselho Geral
- **Análise de Documentos:**
- Código conduta e ética escolar; Registos de ocorrência; Estatuto do Aluno; Regulamento Interno do Agrupamento; Projeto TEIP
- **Pressupostos Legais:**
Lei nº 51/2012 de 5 de setembro e outros
- **Tratamento de Dados:**
extrair informação das entrevistas para que possam ser parte integrante do novo documento
- **Monitorização:**
através da equipa de avaliação interna
- **Retorno aos envolvidos:**
envio do documento final via digital a todos os envolvidos
- **Produto Final:**
Código de Conduta revisto com o envolvimento representativo de todos os intervenientes, para possível aprovação em Conselho Pedagógico e utilização generalizada no Agrupamento e medidas de informação e de prevenção a tomar no início do ano letivo (cartazes/escola, dramatizações, entre outros).

1. Reformulação do documento com alargamento a todos os agentes educativos fomentando a sua participação ativa - Entrevistas

Para uma melhor abordagem do nosso trabalho, elaboramos 4 tipos de entrevistas, as quais foram aplicadas a alunos, encarregados de educação, professores, elementos do conselho geral e assistentes operacionais. Os resultados obtidos foram considerados na reformulação do documento. Em seguida apresentam-se as entrevistas e os resultados obtidos.

ENTREVISTAS (em anexo)

| ENTREVISTADOS | TIPOLOGIA |
|------------------------------|-----------|
| Alunos | Tipo1 |
| Encarregados de Educação | Tipo 2 |
| Professores/Órgãos de Gestão | Tipo 3 |
| Assistentes Operacionais | Tipo 4 |

1.2 Nas entrevistas de tipo 1 selecionamos as respostas que nos pareceram mais pertinentes e com maior análise de conteúdo - Alunos

- O que achas deste documento?

Aluno 1: Acho que é importante para aos alunos saberem que têm regras a cumprir, mas também acho que deveria existir um para funcionários e professores.

Aluno 2: Este documento é importante para saber como é o dia a dia na escola.

- Quando assinas o documento e o teu encarregado de educação também, para que te parece importante fazê-lo?

Aluno 3: Para ambos mostrarem que tiveram conhecimento do documento.

Aluno 4: Para nos comprometermos a sermos responsáveis sobre aquilo que está no código.

- O que é para ti a Indisciplina?

Aluno 5: A indisciplina é um conjunto de regras que não são cumpridas

- Refere alguns motivos que contribuem para que tu e alguns colegas, por vezes, se comportem mal, na escola.

Aluno 6: Os únicos motivos para se comportar mal, são quando estamos furiosos ou quando estamos aborrecidos com alguém.

Aluno 7: Por vezes nas aulas temos comportamentos não corretos, derivado exigência e empatia de certos professores.

- Dá algumas sugestões para que o Código de Conduta e Ética Escolar possa, em teu entender, ser melhor.

Aluno 8: No bar da escola não empurrar e fazer a fila ordenadamente e atras do pavilhão acho que deviam por camaras porque as vezes os alunos vão para la fumar e é uma coisa prejudicial para a saúde , também acho que nas escadas devia ser mais organizado porque há pessoas que empurram enquanto estamos a ir para a aula e acho que devia haver mais materiais disponibilizados para nos recreios brincarmos com esses materiais .

Aluno 9: Recompensar os alunos que se portam bem, porque assim os que se portam mal vão melhorar para receberem essa recompensa

1.3 Nas entrevistas de tipo 2 selecionamos as respostas que nos pareceram mais pertinentes e com maior análise de conteúdo - Encarregados de Educação

- Considera-se conhecedor do conteúdo do Código de Conduta e Ética Escolar?

EE1: Embora seja um documento que nos é dado todos os anos a assinar, a verdade é que nem sempre temos conhecimento do seu conteúdo. Sou conhecedora que está disponível na página do agrupamento, mas foram raras as vezes que o consultei.

- Enquanto Encarregado de Educação, o que lhe parece implicar o compromisso de honra na assinatura da declaração de aceitação do documento?

EE2: Na verdade, é mais um, de muitos documentos que são dados aos encarregados de educação para estes assinarem. Supostamente quando assinamos deveríamos estar conscientes do seu conteúdo, mas não é o que acontece. Só somos confrontados com esse documento quando algo corre mal, com o nosso educando ou com a turma.

- Considera que o Código de Conduta e Ética Escolar contempla todos os agentes da ação educativa?

EE3: Não, a meu ver, é umas das grandes lacunas do documento, uma vez que, deveria contemplar todo o pessoal docente, não docente, alunos e encarregados de educação. Se é um documento com regras, estas, deveriam ser aplicadas a toda a comunidade educativa.

- Perante uma situação de indisciplina, considera que as medidas propostas no Código de Conduta e Ética Escolar são adequadas às infrações cometidas?

EE4: Por vezes, noto que a escola tem reserva nas explicações que dá em determinado assunto, o que leva por vezes, a comunidade em geral a formar uma opinião que nem sempre é correta, mas que devido à falta de informação gera um problema ainda maior.

EE5: Uma vez que, o agrupamento tem vários níveis de ensino e este código de conduta é igual para todos, parece-me desajustado, uma vez que crianças de três ou quatro anos têm perceção diferente de alunos de 14 ou 15 anos.

- Que sugestões de melhoria, promotoras de comportamentos positivos em contexto escolar, deveriam, em seu entender, integrar o Código de Conduta e Ética Escolar?

EE6: A meu ver acho que este código deveria contemplar todo o pessoal envolvido na comunidade escolar.

Não só regras, mas também incutir boas práticas de convivência escolar entre alunos, professores, auxiliares e encarregados de educação, se possível.

1.4 Nas entrevistas de tipo 3 selecionamos as respostas que nos pareceram mais pertinentes e com maior análise de conteúdo – Professores e Órgãos de Gestão

- Considera-se conhecedor do conteúdo do Código de Conduta e Ética Escolar?

P1: Sim, na medida em que no início de todos os anos letivos o Código de Conduta e Ética Escolar é analisado em sede de reunião de Departamento.

P2: Sim. Enquanto docente e Diretora de Turma este documento foi analisado e debatido com os alunos no início do ano letivo.

P3: Sim, considero razoavelmente conhecedora do CCEE, nos traços gerais, quando necessário é um documento de consulta fácil e rápida.

- Considera que o Código de Conduta e Ética Escolar contempla todos os agentes da ação educativa?

P4: Não. O código de conduta elaborado foca-se nas normas de conduta dos alunos nos diferentes espaços escolares.

P5: Considero que sim, uma vez que o referido documento elucida os alunos acerca dos comportamentos corretos a adotar em todos os espaços escolares e clarifica as medidas a adotar para cada tipo de comportamento desadequado, independentemente dos espaços onde ocorram as infrações, tendo em conta os diferentes agentes escolares que encontram nesses espaços, colegas, professores, assistentes operacionais, encarregados de educação...

P6: Sim, embora considere que o papel dos encarregados de educação como principais educadores/formadores dos jovens devesse estar mais aprofundado no documento, no sentido de evitar e dissuadir comportamentos incorretos por parte dos seus educandos.

- Considera que o Código de Conduta e Ética Escolar condiciona o comportamento dos alunos, enquanto dissuasor de comportamentos disruptivos?

P7: Se o docente for referindo com frequência as regras e medidas punitivas constantes no código de conduta penso que sim. Contudo existem alunos que, por diversos motivos, não respeitam o mesmo e quando chamados a atenção para o cumprimento das regras definidas no código de ética continuam a não respeitar o mesmo e não mudam o comportamento disruptivo.

P8: Não. Para que isso acontecesse era necessário que todos conhecessem o código e o cumprissem.

P9: Sim, ao terem conhecimento das sanções a aplicar faz com que os alunos evitem certos comportamentos.

P10: Nem sempre, varia consoante os casos. Em determinadas situações seria necessário recorrer as medidas sancionatórias previstas no Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

- Considera que o Código de Conduta e Ética Escolar promove comportamentos positivos em contexto escolar?

P11: Sim, de forma indireta, embora existam formas mais eficazes de promover os comportamentos corretos, nomeadamente ao nível de muitas atividades inseridas no Plano Anual de Atividades e da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, mas sobretudo ao nível da própria cultura de Escola que é promovida desde que os alunos chegam pela primeira vez ao Agrupamento.

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XII - Recriar o nosso código

P12: O próprio documento existe porque o objetivo é promover comportamentos positivos. Se não acreditasse neste pressuposto, na minha opinião, não fazia sentido a sua existência.

P13: Sim. Porque as orientações vão no sentido de valorizar o respeito pelo outro, da igualdade, da solidariedade, da compreensão, da ética e da importância da disciplina e cumprimento de regras em meio escolar.

- Perante uma situação de indisciplina, considera que as medidas propostas no Código de Conduta e Ética Escolar são aplicadas de forma eficiente?

P14: Depende. Por vezes, sim; outras vezes, não. O excesso de trabalho dos docentes, nomeadamente dos Diretores de Turma, a forma algo burocrática como as medidas são operacionalizadas e a falta de colaboração de alguns encarregados de educação, entre outros fatores, levam a que, por vezes, as medidas propostas no Código de Conduta e Ética Escolar não sejam aplicadas de forma eficiente.

P15: O código de conduta como contempla diferentes formas de medidas punitivas corre o risco da medida adotada a cada situação, por vezes, não ser a mais eficaz, ou noutras situações ser muito gravosa para determinada situação de indisciplina. A aplicação das medidas são sempre muito subjetivas, depende da interpretação de quem a aplica.

P16: Não. As medidas propostas seriam eficazes se fossem aplicadas. O que não se verifica em algumas situações. A desculpabilização leva a que os alunos mal comportados reincidam em atitudes e comportamentos menos corretos.

- Considera que o Código de Conduta e Ética Escolar promove o reconhecimento de autoridade ao pessoal docente e não docente.

P17: Sim, na medida em que estabelece, pelo menos teoricamente, de forma muito clara a importância da autoridade que é devida ao pessoal docente e não docente. Contudo, esse reconhecimento só se efetivará se o estipulado no Código de Conduta e Ética Escolar for concretizado.

P18: Sim. Uma vez que a existência de medidas punitivas para quem não cumpre é o reconhecimento da autoridade.

P19 - Penso que esse reconhecimento é notório independentemente do que está escrito no código de conduta.

P20: Não. Mais uma vez na teoria esse reconhecimento de autoridade existe, mas na prática é desvalorizado quando aplicam as medidas corretivas.

- Apresente sugestões de melhoria (...)

P21: O código faz referência a um conjunto de normas e estabelece princípios, que pretendem promover a aprendizagem do saber estar e fomentar o desenvolvimento de uma cultura de responsabilização de alunos e encarregados de educação, relativamente à escola. O que penso que falta, é a implementação de medidas corretivas mais eficazes, nos casos de incumprimento mais graves. Essas medidas até constam do código, mas nunca são aplicadas.

P22: Talvez alguma medida punitiva para os Encarregados de Educação irresponsáveis e negligentes.

P23: Penso que a medida corretiva “serviço comunitário” deveria estar explicitada de forma mais concreta no Código, com a concretização de exemplos concretos. Também considero importante incorporar no Código uma escala de medidas corretivas utilizada de forma muito assídua nas escolas inglesas: 1. Para situações ligeiras - Medidas na sala de aula (mudança de lugar, perda de intervalo, informação na caderneta...); 2. Para situações ligeiras reincidentes - Detenção (retirada do aluno da sala de aula e aconselhamento no GAAF); 3. Para situações graves - Isolamento (colocação do aluno numa sala diferente, de forma isolada, com perda de alguns privilégios, por exemplo de intervalos, e definição de tarefas específicas de serviço comunitário). Outra sugestão a aplicar, também existente em muitas escolas inglesas, prende-se com a definição de “prémios” ou “regalias” para comportamentos positivos.

1.5 Nas entrevistas de tipo 4 selecionamos as respostas que nos pareceram mais pertinentes e com maior análise de conteúdo – Assistentes Operacionais

- Considera que o Código de Conduta e Ética Escolar promove o combate à indisciplina?

AO1: Quando se cria esse código de conduta é para que a indisciplina vá baixando nas escolas mas atualmente algumas dessas regras já não funcionam no terreno. o fenómeno indisciplina é visto, atualmente, como um problema sério com repercussões negativas não só para o próprio indivíduo como para toda a comunidade escolar e tem repercussões na sociedade.

- Perante uma situação de indisciplina, considera que as medidas propostas no Código de Conduta e Ética Escolar são adequadas às infrações cometidas?

AO2: Não. Como referi algumas dessas regras já não funcionam, pois os alunos já vão para esses ditos “castigos” que são impostos pela escola e vão sem receio pois não vão ser sancionados e levam aquilo como uma brincadeira.

AO3: Depois de uma situação de indisciplina na escola acho que a escola deve autoavaliar se sobre tudo o que passou para não cair no mesmo erro.

- Considera que o Código de Conduta e Ética Escolar promove o reconhecimento de autoridade ao pessoal docente e não docente.

AO4: Não. Cada dia que passa os docentes e não docentes vão sendo menos reconhecidos pelos encarregados de educação e toda a sociedade.

- Que sugestões de melhoria, promotoras de comportamentos positivos em contexto escolar, deveriam, em seu entender, integrar o Código de Conduta e Ética Escolar?

AO5: Perante situações de exemplo a seguir, elogiar diante da comunidade escolar, para assim haver um estímulo de se fazer cada vez mais e melhor.

AO6: Os comportamentos positivos que deveriam melhorar, era todos os alunos com comportamentos menos bons, deveriam ter um tipo de castigo mais severo. E os bons alunos deveriam ser mais valorizados, para que os menos bons tentassem mudar para melhor.

AO7: Em primeiro lugar o professor devia pensar em estratégias diferentes de lecionar as aulas e a sua interação pedagógica para poder acabar um pouco com a indisciplina nas suas aulas. Ao fazer planeamento eficaz das atividades académicas e da vida social

da turma contribui para a prevenção da indisciplina, do autocontrolo e autonomia dos alunos. O clima de simpatia e respeito é uma das formas de prevenir o comportamento perturbador dos alunos.

A construção de um clima relacional assente em normas e regras, é referente à capacidade de liderança e ao estilo de autoridade do professor, bem como o seu relacionamento com os alunos, dando ênfase ao civismo e ao bom ambiente de trabalho, onde existe uma formulação e exigência de regras e as normas dentro da sala de aula, num ambiente democrático e participativo entre alunos e professor, podendo se realizar, assembleias de turma ou dinâmicas de grupo, com o intuito de os alunos não só desenvolverem a sua vertente cívica, como também crescerem através da reflexão e da participação, fazendo parte de um processo de democratização.

UM OLHAR MAIS APROFUNDADO SOBRE O CÓDIGO DE CONDUTA DO AGRUPAMENTO- ANÁLISE SWOT

FORÇAS

- Documento com extensão adequada;
- Exige a assinatura da Declaração de Aceitação da parte do aluno e encarregado de educação.

FRAQUEZAS

- A declaração de aceitação assinada nem sempre é honrada;
- Fraco envolvimento construtivo por parte dos encarregados de educação;
- Ausência de valorização da autoridade do pessoal docente e do pessoal não docente por parte de alguns alunos
- Contempla todas as normas nos diferentes contextos educativos, restritas maioritariamente aos alunos.

AMEAÇAS

- Ocorrem incumprimento de regras e práticas de infração deste código, sem que se verifiquem aplicações de medidas sancionatórias correspondentes;
- Sentimento de impunidade que se apropria dos alunos.

OPORTUNIDADES

- Possibilidade de reformulação do documento, com alargamento a todos os agentes educativos fomentando a sua participação ativa;
- Promover a construção reflexivas e dinâmica do documento.

No final desta análise a nossa proposta determinava-se com rever a normas de conduta, nos diferentes contextos, contemplando, também, comportamentos desejáveis e necessários no ensino à distância e no cumprimento das normas de segurança emanadas pela DGS no combate à EPIDEMIA.

CONCLUSÕES

O objetivo primordial a que nos tínhamos proposto no início desta oficina de formação foi atingido. O Código de Conduta e Ética foi reformulado tendo em conta a legislação em vigor, nomeadamente as normas constantes do Estatuto do Aluno e Ética Escolar (lei nº51/2012, de 5 de setembro). Este contemplou as medidas previstas no Plano de Contingência do Agrupamento do ano letivo de 2020/2021, tendo em conta as orientações da Direção geral de Saúde e do Ministério da Educação. Pretendeu-se promover comportamentos positivos em contexto escolar, através de competências de comunicação, relacionamento interpessoal e gestão de conflitos. Este projeto teve como objetivo um conjunto de regras objetivas e claras com o intuito de promover e incentivar a adoção de princípios de atuação e de normas comportamentais que assegurassem o desenvolvimento de uma cidadania ativa, participativa e responsável, colaborando desta forma para o sucesso escolar de forma a promover o reconhecimento da ética escolar e comportamentos positivos nos alunos nos diferentes contextos nomeadamente: em sala de aula, escola e na comunidade; fomentar uma cidadania responsável em todos os alunos; identificar situações de indisciplina, dando-lhes, uma resposta imediata; responder, de forma razoável e eficaz, aos casos de indisciplina dentro e fora do espaço sala de aula; uniformizar procedimentos a adotar por todos os agentes educativos em situações de incumprimento das normas. A este propósito foram analisadas as expectativas em diferentes contextos. O objetivo desta análise foi tornar as expectativas negativas em expectativas positivas. O objetivo final do projeto consistiu em fazer algumas alterações ao Código de Conduta e Ética Escolar anterior, nomeadamente uma reformulação do seu índice no que diz respeito às medidas de informação e prevenção a tomar no início do ano letivo; estratégia: Definição dos papéis de todos os membros da comunidade educativa; expectativas nos diferentes contextos; definição de consequências; análise funcional do comportamento; Relação Escola/Pais; recompensas; monitorização. O Projeto final cifrou-se na elaboração de um documento comum, com o envolvimento dos alunos de todos os ciclos de ensino, para aplicabilidade e promoção de comportamentos positivos. Para isso, procedeu-se à reformulação do Código de Conduta e Ética Escolar da escola. Esta passou a chamar-se Código de Ética e Conduta Escolar. O objetivo final foi a divulgação à comunidade educativa. Este projeto foi proposto ao Conselho Pedagógico, tendo sido aprovado e encontrando-se em vigor, neste momento no Agrupamento TEIP em que desenvolvemos este estudo.

Em jeito de síntese, a realização desta Oficina de Formação e o resultado final do nosso projeto decorreram em plena pandemia covid-19, pelo que nos apraz concluir desta forma:

“Nesta fase da nossa vida pessoal e profissional desenvolver este trabalho foi um desafio ainda maior, pelas incertezas e mutações que o próprio conceito de indisciplina poderá tomar no regresso à escola... há 3 meses atrás tudo era diferente e concreto... para onde caminhamos?”

20 de junho de 2020

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. (2014). Indisciplina(s) e violência na escola -A especificidade do cyberbullying. Comunicação apresentada no Congresso “Psicólogos nas escolas: Desafios para a intervenção e investigação”. Coimbra, Universidade de Coimbra
- AMADO, J. & FREIRE, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Porto: UCP/SAME.
- AQUINO, J. G. (2003). Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna,.
- AMADO, J. (2001). Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula. Porto. Edições ASA
- AMADO, JOÃO. (1999) A indisciplina na escola e na aula: factores pedagógicos e prevenção. In: AFONSO, A.;
- AMADO, J.; JESUS, S. N. Sentido da escolaridade e stress dos professores. Lisboa: Edições Asa, (Cadernos CRIAP).
- ESPELAGE, D. & LOPES, J. (2013). Indisciplina na escola. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- FREIRE, I. (2001). Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- LOPES, J. A. (2001). Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de “ensinagem”. Coimbra: Quarteto.
- LOPES, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage, & J. Lopes, Indisciplina na escola (37-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- LOPES, J. A. (2009). Comportamento, aprendizagem e “ensinagem”. Na ordem e desordem da sala de aula. Braga: Psiquilibrios Edições.
- MOREIRA, A. (2017). Indisciplina em sala de aula: Um estudo com alunos do ensino básico. (Tese de mestrado não publicada). Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- NÓVOA, A. (1992). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora
- PACHECO, B. (2019). Disrupção escolar e rendimento escola: um estudo com alunos do 3.º CEB. (Tese de mestrado não publicada).
- Universidade Lusíada Norte-Porto, Porto.
- SEBASTIÃO, João.(2013) Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa,.
- SEBASTIÃO, JOÃO; ALVES, MARIANA GAIO; CAMPOS, JOANA. (2010) Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português. In: SEBASTIÃO, J. (Org.). Violência na escola: tendências, contextos e olhares. Santarém: Cosmos,.
- SEBASTIÃO, JOÃO; ALVES, MARIANA GAIO; CAMPOS, JOANA (2003) Violência na escola: das políticas aos quotidianos. Sociologia, Problemas e Práticas, Oeiras, n. 41, p. 37-62,.

CAPÍTULO XIII

Projeto “Professor”

Célia Maria da Silva Leal, Maria da Conceição Soares Silva, Maria João Ferreira de Sousa Dias, Maria Manuela de Almeida Pinto, Rosa Maria Alves Rocha

INTRODUÇÃO

O projeto nasce com o intuito de fomentar a partilha entre professores, entendendo e fazendo entender que o ponto fulcral na relação entre professor e aluno é a proximidade. Essa proximidade vem do conhecimento que o professor tem do aluno e VICE-VERSA. Os professores trocam ideias entre eles, em relação aos seus alunos e ao ambiente existente na sala de aula, e criam estratégias através dos laços pré-existentes. Esses laços serão o ponto de partida para reconhecerem se há necessidade de intervir com o aluno ou com a turma ou até mesmo só com alguns elementos. As aulas serão, assim, partilhadas por dois professores em que o intuito não é o reforço curricular, mas sim o reforço emocional e bilateral.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E INSTITUCIONAL

Educar uma criança é um desafio constante. As dúvidas que surgem neste processo são inúmeras. Por isso, questionamos frequentemente se o que estamos a fazer é, efetivamente, o melhor. Não existem receitas nem modelos perfeitos.

Sabemos que a infância marca o início da construção da personalidade de qualquer indivíduo. Portanto, a educação, tanto escolar como familiar, tem um impacto fundamental no desenvolvimento infantil.

Durante muito tempo baseou-se a educação na base do castigo e punição, atualmente acredita-se que a promoção de comportamentos positivos através do reforço positivo e do elogio, contribui para uma melhor alteração de comportamentos desenvolvendo sensações de bem-estar, prazer e satisfação, revelando-se eficaz na modificação do comportamento.

É importante que, para a aplicação desta estratégia, se tenha em conta que cada criança tem diferentes características e diferentes necessidades, logo o incentivo pode não ser o mesmo para todos os alunos. A utilização de um reforço positivo individualizado permite aos alunos identificarem os seus pontos fortes e avaliarem as suas potencialidades de progresso. Devemos sempre esperar algo de positivo nos nossos alunos. Deste modo, é imprescindível que a escola se responsabilize por garantir um ambiente em que o valor humano, o respeito e a integridade marquem as relações. Torna-se, assim, crucial envolver os professores e os pais neste trabalho, consciencializando-os da importância de um papel ativo no desenvolvimento destes alunos.

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIII - Projeto “Professor”

O Projeto “Professor” surge neste agrupamento, precisamente com o objetivo de conhecer melhor o aluno para poder entender a sua postura na escola e resolver alguns problemas, sejam de indisciplina ou não, pois temos muitos alunos a viver dramas familiares que não manifestam indisciplina, mas sim ausências, refletindo-se nas suas aprendizagens e, por vezes, até num comportamento desadequado dentro e fora da sala de aula.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

O contexto socioeconómico e cultural da escola apresenta características heterogêneas, embora haja algumas fragilidades. Muitos pais e encarregados de educação não se envolvem efetivamente no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. Assim, grande parte dos problemas comportamentais verificados, essencialmente a nível do 2º ciclo, prendem-se com este absentismo dos pais em relação à educação e acompanhamento dos seus educandos.

PROJETO

a) OBJETIVOS

- Conhecer melhor o aluno para poder entender a sua postura na escola e resolver alguns problemas, sejam de indisciplina ou não, pois temos muitos alunos a viver dramas familiares que não manifestam indisciplina mas sim ausências.
- Dar-se a conhecer ao aluno, como pessoa e não como professor, criando envolvimento e empatia entre ambos, estabelecendo laços e fortalecendo a relação entre eles.
- Afastar a cultura do medo em que o professor aparece como um instrutor rígido e, muitas vezes, injusto. Esse tipo de comportamento só gera frustração e hostilidade entre professores e alunos.
- Fazer sentir proximidade entre os próprios professores, fazendo crer que a cumplicidade é um bom mecanismo de trabalho, um esforço em comum.
- Derrubar barreiras culturais que separem estes dois grupos (professor/aluno), partilhando gostos pessoais e conhecimentos extra- curriculares, fomento a abertura a um (re)conhecimento do próximo.
- Apresentar situações do quotidiano que contribuam para a formação do estudante como cidadão e que contribuam para a formação do caráter dos alunos, dando mais experiências sobre a vida em geral.
- Envolver os alunos em projetos que contribuam para o enriquecimento e participação dos alunos nas atividades e vida da escola, nomeadamente em situações em que o aluno tenha uma família “ausente”, tanto por razões profissionais dos pais como, e acima de tudo, por razões de abandono parental.

- Implementar ações de sensibilização/esclarecimento com pais, convidando os pais e não convocando os pais para que se aproximem todos do mesmo objetivo, remando sempre na mesma direção.

b) POPULAÇÃO-ALVO

Este projeto será aplicado em todas as turmas **(do 2.CEB)**, com maior incidência naquelas que apresentam contextos irregulares de falta de envolvimento familiar.

c) METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Este projeto visa que dois professores, do mesmo conselho de turma, trabalhem em conjunto, no sentido de aumentar a autoestima do aluno e, consequentemente, o empenho deste na construção das suas aprendizagens.

Assim sendo, as aulas seriam partilhadas, semanalmente, por professores de áreas distintas (para não se cair na tentação de “ajudar” no desenvolvimento curricular mas sim emocional), em regime de coadjuvância. Os professores, em conjunto, detetam as fragilidades que encontram no decorrer das suas aulas.

Note-se que a indisciplina, neste estabelecimento de ensino, se verifica pontualmente e caracteriza-se, na maior parte das vezes, por comportamentos associados a problemas familiares e ausência de pais.

Uma vez que, no nosso agrupamento, os professores têm 25 tempos atribuídos no horário, sendo que três desses tempos são não letivos, um desses tempos seria destinado à aplicação deste projeto. Os pares surgiriam na compatibilidade dos horários entre os vários professores do conselho de turma. A organização entre eles dependeria, única e simplesmente, do horário do professor.

EXEMPLO PRÁTICO:

Por exemplo, o professor de educação musical está na escola às terças da parte da tarde e o professor de matemática também está na escola às terças da parte da tarde, logo podem reunir às 14.25h para organizarem uma aula de “Professor”.

Pormenores importantes: Todos os professores têm um dia sem componente letiva, o que faz com que todos tenham dias mistos, isto é, dias com atividades na escola de manhã e de tarde. Sempre que possível, as aulas são só de manhã, por isso, os alunos vão almoçar e não voltam à tarde para a escola, à exceção dos alunos que têm apoios de português e/ou matemática. O projeto pode, de qualquer forma, ser posto em prática nas aulas de apoio pois, por norma, os alunos que apresentam maiores fragilidades no contexto familiar, precisam de apoios com as tarefas escolares.

A estrutura deste projeto assenta no estabelecimento de mecanismos de comunicação formais e informais entre os vários elementos da comunidade educativa caracterizados pela colaboração, disponibilidade e abertura, tais como: comunicação com o professor titular do primeiro ciclo, assistentes operacionais que

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIII - Projeto “Professor”

se vão deslocando entre estabelecimentos do agrupamento. O planeamento já existe, é feito na primeira reunião com o professor titular do 1º ciclo que está presente na reunião de conselho de turma do 5º ano do 2º ciclo. A partir daí, os professores do conselho de turma comunicam sistematicamente, para poder descobrir/encontrar estratégias de resolução para as fragilidades que encontram. Na prática, e num contexto de organização de horários, os professores poderiam reunir no segundo tempo da tarde, uma vez por semana, para poderem articular ideias.

Poderia haver uma sensibilização prévia dos docentes mas não consideramos muito pertinente essa sensibilização, uma vez que todos os professores que fazem parte do 2º ciclo se conhecem e sentem necessidade, desde a primeira hora, de tentar ajudar os alunos, de forma a conseguir otimizar a relação entre professor e aluno. No entanto, sabemos que há professores mais predispostos a liderar este tipo de situações e seriam esses os nomeados para o efeito. Não há necessidade de ser o diretor de turma, pode ser apenas o professor com quem sentem mais empatia e que vai fazer a ligação entre todos os intervenientes.

Aqui, o professor assume a função de mediador e líder e investe no diálogo com os seus alunos, com o intuito de obter sucesso na sua atuação em sala de aula/ou fora, descobrindo os seus interesses sobre, por exemplo: desporto, televisão, música, internet, etc.

Com estes procedimentos, o professor analisa o envolvimento, a participação e a responsabilização dos alunos e fomenta momentos de reflexão e análise, em que se pretende dar voz aos alunos da turma, onde haja lugar para o elogio (reforço positivo).

A monitorização será feita pelo próprio conselho de turma, que considerará este projeto como ponto da ordem de trabalhos de todas as reuniões de conselho de turma que sejam convocadas.

O professor é, no fundo e apenas, aquele que vai conduzir o aluno a SER.

CAPÍTULO XIV

Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

Carla Teixeira, Conceição Leite, Maria José Amorim, Emília Azevedo, Paulo Cunha, Pedro Ramos

INTRODUÇÃO

A presente Oficina de Formação surgiu na sequência das necessidades de formação de pessoal docente manifestadas ao longo do tempo, pelos docentes, ao Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães – CFAE marco- Cinfães.

A temática sugerida despertou o nosso interesse enquanto docentes porque, de uma forma ou de outra, já todos passámos por situações complicadas ao nível disciplinar. Sendo certo que o contexto escolar sempre foi propício ao aparecimento destes comportamentos, é também de registar que os anos que vivemos são profícuos em situações de indisciplina e que, por esse motivo, quem se movimenta no meio escolar, deve procurar construir conhecimentos e práticas que, de alguma forma, contribuam para minorar esse problema e lidar com (e nessas) situações da forma mais eficiente e eficaz possível.

Como se verá ao longo do presente relatório de apresentação do projeto de intervenção numa turma da Escola Secundária de Alpendorada, esta escola caracteriza-se pelos poucos casos de indisciplina existentes, todos eles, atrevemo-nos a dizer, mais relacionados com uma atitude um pouco irreverente, mas própria da adolescência, fase da vida em que os nossos alunos estão e que lhes dá a sensação de tudo saber e quase tudo poder.

Na verdade, os casos registados de indisciplina na nossa escola são muito poucos, perfeitamente identificados, pouco graves e completamente resolvidos na hora.

Porém, não sendo esse um dos problemas da escola, outros existem que merecem igualmente a nossa melhor atenção. Um deles será a escassez ou mesmo ausência de objetivos de grande parte dos jovens o que os faz ter uma atitude desligada, nalguns casos mesmo displicente relativamente ao estudo e à aprendizagem. Outro, relacionado com o facto de estarmos numa zona fechada, relativamente afastada dos grandes centros urbanos, humilde, por certo, mas extremamente redutora dos sonhos e ambições dos jovens, prende-se com a baixa autoestima que alguns deles revelam.

Assim, consideramos que a promoção de comportamentos positivos na escola poderá dizer respeito, não só à melhoria do comportamento demonstrado pelos alunos, mas,

também, ao incremento da sua autoestima e à procura do aumento de perspetivas de futuro que determinem uma mudança de atitude séria e comprometida em relação à sua posição perante a escola, os professores e a sua própria aprendizagem.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E INSTITUCIONAL

A. Teoria – ponto de partida para a prática

Neste capítulo do presente relatório procuraremos responder a dois propósitos essenciais: em primeiro lugar, proceder a uma revisão, necessariamente breve, do estado da arte no que respeita à indisciplina em contexto escolar e às suas relações com o desenvolvimento socioemocional do indivíduo – fá-lo-emos partindo das referências bibliográficas fornecidas pelas formadoras e, sempre que possível, complementado, com leituras diversas feitas e partilhadas pelos elementos do grupo de trabalho; em segundo lugar procederemos ao enquadramento institucional onde vai decorrer o projeto que nos propomos implementar no âmbito da promoção dos comportamentos positivos em contexto escolar.

Relativamente ao enquadramento teórico do projeto, focamo-nos em três aspetos que consideramos essenciais a reter da ação de formação: a indisciplina e a sua caracterização, nomeadamente as suas causas (referência à Teoria Ecológica do Desenvolvimento); o desenvolvimento emocional e a necessidade de adquirir e cultivar competências emocionais; e, finalmente, uma referência, necessariamente breve, aos modelos estudados de intervenção na indisciplina: SWPBS (*School-Wide Positive Behavior Support* – Apoio ao Comportamento Positivo na Comunidade Escolar) e Rtl (*Response to Intervention – Resposta à Intervenção*).

A.1 Indisciplina: afinal do que falamos?

Num *Blog* português dedicado à educação, o *comregras* (www.comregras.com), o seu administrador, professor Alexandre Henriques dá voz, num dos seus *posts*, a uma colega de profissão que grita a sua revolta, angústia e incapacidade face aos comportamentos indisciplinados que tem encontrado nos seus alunos. Vale a pena ler um excerto desse desabafo:

¹ “(...) Feitas as contas de cabeça (quem me conhece sabe que não sou boa em contas e como tal, muito me estará a escapar aqui), nos últimos anos já tive:

¹ Blog com regras online em <https://www.comregras.com/exemplos-concretos-de-indisciplina-em-sala-de-aula/> a 07 de maio de 2020

- alunos que cuspiram no chão da sala;
- alunos que me mandaram “pó ca%&#*\$”;
- alunos que entraram na sala a falar ao telemóvel;
- alunos que se recusaram a sair da sala após ordem de expulsão;

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

- *alunos que dizem todo e qualquer tipo de impropério seja na sala ou corredores, alguns bem sonoros, quer eu esteja ao lado deles ou não (já me questionei se serei invisível?);*
- *alunos que comem a meio da aula como se num piquenique estivessem;*
- *alunos que entram na sala de fones nos ouvidos e sem qualquer mochila, caderno, ou seja, o que quer que atualmente se entenda por material escolar;*
- *alunos que dormem na aula (chegam a babar a mesa, tal é o sono dos belos adormecidos);*
- *alunos que arrotam na aula (propositadamente);*
- *alunos que se peidam na aula (propositadamente, estão a ver, em jeito de concurso do peido mais alto!);*
- *alunos que fazem gestos obscenos na aula (com mãos, línguas e tudo o mais que a vossa imaginação permitir);*
- *alunos que acendem cigarros na aula;*
- *alunos que queimam papéis, fios de persianas, casacos de colegas, etc, etc, etc, na sala;*
- *alunos que saem da sala, quando bem lhes apetece, sem pedir licença (pois, eles também não sabem o que é licença, como haviam de pedir?);*
- *alunos que impedem a aula de decorrer pois falam do primeiro ao último minuto e quando chamados à atenção ainda questionam: “Quê que fiz agora? Está a tripar comigo outrabez proquê?”;*
- *alunas que se maquilham na sala de aula;*
- *alunos que deixam lenços ranhosos, papéis, restos de comida, etc, etc, etc, nas mesas e no chão e mal toca, saem à velocidade da luz (e aos gritos), sendo impossível fazer ficar quem quer que seja a limpar a sala;*
- *Alunos que viram mesas e atiram cadeiras (taditos, acordaram um bocado enervados!);*

*Bom, posto isto, o que é que me falta na coleção? Pois, levar um sopapo nas bentas de um aluno ou de um encarregado de (des) educação. Deve estar para breve, digo eu que me conheço há umas boas décadas. Muitos ao lerem isto, devem ter pensado: ah, se fosse comigo, fazia assim, fazia assado, matava, estripava, blá, blá, blá....outros, seguidores do fundamentalismo da educação pelo diálogo, da análise comportamental, da educação inclusiva ou lá que raios seja isso, devem ter pensado que os professores é que não têm paciência, andam desmotivados e as crianças é que pagam. Pois bem: **estou-me nas tintas para o que pensam...estou cansada de ouvir palpites e teses de suprassumos da educação que nunca estiveram numa sala de aula (só como alunos e há muitos anos) e que não fazem ideia que o professor só tem 50 minutos para gerir 28 ou 30 alminhas,***

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

cada qual com a sua necessidade e claro, cumprir o programa curricular da disciplina! Só para que não restem dúvidas, não foi com vocês, foi comigo...e eu fiz apenas e só o que qualquer professor, neste atual momento, está habilitado a fazer: perder os 10 minutos do precioso intervalo a escrever relatórios do ocorrido, para massacrar o desgraçado do diretor de turma ou, na melhor das hipóteses, fazer participações disciplinares (também escritas) para entregar aos diretores dos estabelecimentos. (...)”

Caracterizará esta prosa a maioria das escolas em Portugal? Estamos em crer que não, mas sabemos bem que há escolas onde esta é uma realidade; uma realidade difícil, esgotante e tão desmotivadora como frustrante para professores e alunos. Na verdade, na maioria das escolas, o cenário está ainda longe de atingir tais proporções, no entanto a indisciplina continua a ser um dos casos problemáticos de topo no que toca à realidade escolar.

Do que falamos, então, quando nos referimos à indisciplina?

Em primeiro lugar devemos referir que a própria definição de indisciplina é muito volátil e dependente da pessoa que a está a definir. Se para uns é falar sem colocar primeiro o dedo no ar, para outros a indisciplina tem uma latitude maior e, esses tendem a considerar indisciplina apenas factos considerados mais graves. Na verdade, durante a formação foi-nos proposto que definíssemos indisciplina e surgiram vinte respostas diferentes.

Então, teremos que nos concentrar naquilo que é comum entre as várias aceções da palavra disciplina e, refletindo nisso, chegamos à conclusão de que poderíamos apontar indisciplina como *“comportamentos que põem em causa a prossecução das tarefas e atividades de ensino-aprendizagem, o são convívio e o respeito por um conjunto de deveres sociomoraes, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula”*.

A indisciplina, vista por esta perspetiva terá, então, diversos níveis, começando no desvio à regras de trabalho na aula (conversas paralelas, comentários, gritos/ barulhos, risos, postura desadequada e gestos, brincadeiras, deslocações não autorizadas, falta de material, falta de pontualidade e atividades fora da tarefa), passando pela perturbação das relações entre pares (por exemplo, agressões e ameaças a pares) e culminando nos problemas da relação professor-aluno (contestação, ameaças e agressões, desobediência, desvio/estrago na propriedade do professor ou da instituição).

Importará, por isso, analisar as causas subjacentes a estes tipos de comportamentos. De uma coisa todos temos certeza: ao nascer todos os bebés são iguais em termos comportamentais, isto é, o comportamento é uma aprendizagem. Então, o que faz com que, anos depois da nascença algumas pessoas assumam comportamentos ditos dentro da regra e outras assumam comportamentos que de desviam da norma por aquilo que a sociedade

considera negativo e condenável. Como, quando, onde e porquê aprenderam esses comportamentos? O que os faz agir de forma diferente do comum? A Teoria Ecológica do Desenvolvimento dá uma ajuda na resposta a estas questões.

A.2 Teoria ecológica do desenvolvimento (causas da indisciplina)

A questão da indisciplina em contexto escolar tem sido estudada segundo diferentes abordagens ao longo dos últimos anos. No entanto, procuramos entender as causas da indisciplina não só segundo um ponto de vista pedagógico, mas, também psicológico. Em primeiro lugar é importante salientar que, segundo a corrente pedagógica, a indisciplina ocorre quando o professor não domina competências básicas no que toca à gestão e organização da sala de aula. Por outro lado, segundo a corrente psicológica, esta passou, desde os anos 70, por duas abordagens distintas. Assim, até aos anos 70, o professor centrava-se sobre a instrução e, os episódios de indisciplina eram, tendencialmente, observados como individuais, atribuídos aos alunos e resolvidos com métodos corretivos através da modificação comportamental. Neste contexto, o enfoque era dado a aspetos de natureza individual, centrando a atenção no modo como se lidava com as situações de indisciplina, através de uma perspetiva corretiva dos comportamentos (abordagem comportamental). Atualmente, a corrente psicológica assume outros contornos. Foca-se não só no indivíduo, mas, também, nas interações humanas, de modo a promover o bem-estar do indivíduo e da comunidade. Neste sentido, o problema da indisciplina tem de ser analisado numa perspetiva mais vasta, ou seja, numa abordagem ecológica de sala de aula, uma vez que esta traduz uma comunidade relacional.

Segundo o psicólogo americano Urie Bronfenbrenner, a abordagem ecológica por ele defendida, privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita. O ambiente ecológico do desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, mas, tal com Bronfenbrenner refere, deve ser “[...] concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida nas seguintes [...]” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18). Este conjunto de estruturas, que no dizer do autor parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Segundo o mesmo estudioso, a escola é uma comunidade que compreende diferentes populações, com interesses e características distintas, assentes na idade, género, ou papéis sociais, entre outros, que partilham uma dada área (escola). Neste sentido, a capacidade da instituição escola funciona como um contexto para o desenvolvimento educativo dos alunos dependendo da

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

natureza das interconexões sociais entre os diversos ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro. Assim, o que se passa na sala de aula é fruto de interações recíprocas que aí se estabelecem, mas, também, da influência de outros ambientes e contextos que lhe são exteriores. Mais se acrescenta que, para o referido autor, o aluno fica delimitado a um único local, numa estrutura estática a que designou de **“microssistema”**, ou seja, a escola/sala de aula, no qual o aluno é envolvido em interações face-a-face. O aluno encontrar-se-á em desenvolvimento num “[...] padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

Outra estrutura que se interliga diz respeito ao **“mesossistema”**, ou seja, às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que o aluno mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança. Outros casos podem, apenas, dizer respeito a relações exclusivamente familiares ou com membros da igreja da qual a sua família faz parte. Ou seja, de acordo com esta estrutura são estabelecidas inter-relações entre os ambientes propiciadores de desenvolvimento em que os atores escolares tomam parte ativa.

Num **“exossistema”**, ao contrário do **“mesossistema”**, o aluno, ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativo, mas aí podem ocorrer eventos que o afetem, ou ainda vice e versa, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde o aluno se encontra. Estes tipos de ambientes que consistem em **“exossistemas”** podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão, a rede de amigos dos pais, ou seja, contextos da comunidade.

Finalmente, o **“macrossistema”** envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra, ou seja, aspetos sócio- económico-culturais nas relações familiares.

Em suma, partindo do pressuposto que o ambiente exerce efeitos significativos no comportamento humano, o paradigma ecológico torna-se referencial fundamental da psicologia comunitária, sendo que os problemas, em particular a questão da indisciplina, têm múltiplas causas e contextos e estão interligados com vários níveis do sistema social, além do individual.

A.3 Desenvolvimento emocional (as competências emocionais)

Sendo a emoção a primeira forma de comunicação utilizada pelos seres humanos ela contribui para o funcionamento e para a organização do sujeito, uma vez que permite reagir à informação processada pelo organismo em função de estímulos internos e externos, influenciando, assim, o comportamento do sujeito.

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

Como se podem manifestar as emoções nos sujeitos? Através de comportamento expressivo, como as expressões faciais, vocalizações, linguagem corporal, e de indicadores fisiológicos, como a respiração, a frequência cardíaca, a pressão sanguínea e a tensão muscular.

O desenvolvimento emocional do ser humano incorpora a regulação emocional, a expressão emocional e o conhecimento emocional, naquilo que se pode designar como a aquisição de competências emocionais, ou seja, a capacidade dos sujeitos expressarem emoções ajustadas às circunstâncias e compreender o significado dos estados/expressões emocionais de si mesmo e dos outros.

Então, por que razão, ou razões, os seres humanos possuem diferentes competências emocionais. Desde logo a resposta a esta questão prende-se com o facto de algumas pessoas crescerem em ambientes emocionalmente descontrolados (famílias desestruturadas e sem apoio), que “passam” aos seus descendentes a imagem de um mundo onde se pode quase tudo, sem controlo emocional.

São pessoas que crescem sem aprender a regular-se emocionalmente, isto é, sem possuírem os processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais de forma a adequar-se aos objetivos pessoais; daí serem pessoas, de um modo geral, com estilo comportamental agressivo, passivo ou manipulador, contrariamente ao estilo mais comum que é o estilo assertivo. Este último é próprio de quem foi adquirindo competência social, nomeadamente através do autoconhecimento e da capacidade de transmitir emoções e sentimentos. Infelizmente, alguns dos nossos alunos não tiveram a oportunidade de realizar este crescimento emocional e nós, professores, podemos contribuir, de alguma forma, para ultrapassar esta dificuldade através da promoção de comportamentos positivos, tendo, por exemplo, em conta a regra da atenção (prestar atenção aos comportamentos positivos e ignorar os negativos, o que resultará no aumento dos comportamentos positivos do aluno), o princípio do modelamento (à medida que os professores evitam criticar e dar ordens, substituindo isso por uma linguagem positiva, os alunos aprendem a comunicar de forma mais positiva) e a aptidão de ignorar (não manter contacto visual nem dar atenção verbal a comportamentos desadequados como ação deliberada para alguns maus comportamentos), que nos foram explicados durante a formação.

É, também, este um dos objetivos do projeto que idealizamos e descrevemos no capítulo três deste relatório: promover comportamentos positivos nos alunos de uma turma como forma de aumentar a sua autoestima e fomentar estilos de comportamento assertivos que resultem numa melhoria da assiduidade e da avaliação desses alunos.

A.4 Modelos de intervenção na indisciplina (SWPBS)

Sendo a indisciplina e os comportamentos desadequados um dos grandes problemas com que se debate e debateu desde sempre a escola, existem inúmeros estudos científicos e modelos de intervenção que debatem a questão e fornecem linhas orientadoras para ação docente neste campo.

O modelo mais discutido durante a formação foi o modelo *SWPBS – School-Wide Positive Behavior Support* (em português, Apoio ao Comportamento Positivo na Comunidade Escolar).

Este modelo parte de alguns elementos essenciais de que destacamos: a construção de uma cultura de escola partilhada que sustente o sucesso académico e social; ênfase na identificação precoce e prevenção dos problemas de comportamento; introdução de mudanças no contexto escolar; distinção de níveis de intervenção, monitorização/avaliação contínua e liderança/equipa responsável pela implementação.

Pretende-se, da forma como foi por nós entendido, criar um ambiente escolar seguro, consistente e previsível, reconhecendo e reforçando o(s) comportamento(s) adequado(s).

Esta estratégia é intencional, preventiva, sistemática e proativa na implementação e desenvolvimento de uma cultura de disciplina na comunidade escolar, melhorando o clima escolar e prevenindo os problemas comportamentais.

Passando a aspetos mais concretos e práticos do modelo estudado, a resposta à intervenção (RtI – Response to Intervention), baseia-se em níveis que vão das intervenções universais (todos os alunos), passando pelas seletivas (alguns alunos), até à intensivas (alunos individuais) quer no eixo da aprendizagem, quer no eixo do comportamento.

Não é por acaso que o modelo refere a comunidade escolar: de facto os focos de atuação do mesmo interligam-se e justapõem-se tendo como centro a comunidade escolar e gravitando, embora com foco na escola, à volta das famílias, sala de aula, espaços escolares e, naturalmente, o aluno.

O modelo veio provar que nas escolas mais eficazes e eficientes os professores: preparam as lições com antecedência e em grupo; proferem com frequência elogios e expressam expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos; recorrem a poucas intervenções disciplinares, demonstram preocupação com os problemas dos alunos e participam no estabelecimento de regras disciplinares e respetivas sanções; também nestas escolas é exigido aos alunos trabalho regular e planificado e responsabilidade pelos seus materiais e por aspetos da vida da escola. Por fim, é valorizado, por todos, o tempo de aprendizagem, e o cuidado com o edifício/instalações escolares.

Com este modelo são definidas, à partida, expectativas comportamentais, recorrendo a um conjunto universal de expectativas positivas, abrangente o

suficiente para incluir a maioria dos comportamentos desejados em diferentes situações/locais da escola, e operacionalizando essas expectativas numa matriz comportamental que constitui a base para o ensino dessas expectativas através de: eventos de boas vindas, ensino formal, consistente e planeado; ensino inserido nos diferentes currículos académicos; treino intensivo e focalizado; ensino informal e na manutenção da visibilidade dos comportamentos positivos.

B. A INSTITUIÇÃO – CARACTERIZAÇÃO

B1 – ASPETOS FÍSICOS

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alpendorada este localiza-se no concelho do Marco de Canaveses, no distrito do Porto, na região do Douro Litoral.

O território educativo do Agrupamento de Escolas de Alpendorada é constituído por treze escolas: três jardins-de-infância, seis escolas básicas do primeiro ciclo com educação pré-escolar, duas escolas básicas com primeiro ciclo, uma escola básica com segundo e terceiro ciclos do ensino básico, e a Escola Secundária de Alpendorada, com terceiro ciclo e secundário: a Escola Sede. Os alunos do Agrupamento são provenientes de seis freguesias do concelho: Alpendorada, Várzea e Torrão, Bem Viver, Vila Boa do Bispo, Sande e S. Lourenço do Douro, Penhalonga e Paços de Gaiolo e Paredes de Viadores e Manhuncelos.

Alpendorada, Várzea e Torrão, freguesia em que se situa a escola sede, situa-se no baixo concelho do Marco de Canaveses, dista 16 km da sua sede e tem os seguintes limites geográficos: A Norte, o rio Tâmega e a sua freguesia de Bem Viver; a Este, a freguesia de Bem Viver; a Sul, o rio Douro; e a Oeste, o rio Tâmega. Com uma superfície de cerca de 16 km², constitui o segundo maior centro demográfico deste concelho, tendo sido, em 1991, elevada à categoria de Vila.

B2 – O AGRUPAMENTO

Segundo os dados disponíveis mais recentes (vide Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alpendorada 2015-2019, dados de 2017) frequentam o Agrupamento um total de 2138 alunos distribuídos por 98 turmas.

Neste Agrupamento há um total de 200 docentes agrupados em seis Departamentos Curriculares que englobam diferentes grupos disciplinares:

- Pré-Escolar
- 1.º Ciclo
- Departamento de Línguas – Português, Inglês e Francês
- Departamento de Matemática – Matemática, e Informática.

- Departamento de Ciências Experimentais – Ciências Naturais, Ciências Físico- Químicas, Biologia/Geologia
- Departamento de Expressões – Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Artes Visuais
- Departamento de Ciências Sociais e Humanas – História, Geografia, Filosofia, Economia e Contabilidade e Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)

Sublinhe-se a estabilidade que 80% de docentes dos quadros asseguram, consequência da continuidade que podem proporcionar aos discentes nos seus percursos pelo ensino básico ou secundário.

É, pois, neste enquadramento que nos movimentamos todos os dias, exercendo a profissão de professor o melhor que podemos e sabemos, com a convicção de tudo fazer em benefício dos nossos alunos.

B3 – A TURMA-ALVO DO PROJETO

No contexto caracterizado surge a turma E do 10º ano da nossa escola, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Esta turma é composta por 24 alunos, 14 raparigas e 10 rapazes com idades compreendidas entre 16 e os 17 anos. De referir que destes vinte e quatro alunos, seis contam com uma retenção. Os alunos são oriundos de diversas freguesias do concelho de Marco de Canaveses e distam poucos quilómetros da escola, à exceção de uma aluna, que vem da freguesia de Abragão, concelho de Penafiel.

Relativamente à situação socioeconómica há a referir que 15 alunos são subsidiados, nove beneficiando do escalão A.

Relativamente às suas ambições futuras, apenas sete mostram vontade em seguir o ensino superior: quatro pretendem seguir Direito, Comunicação Social, uma; Psicologia uma, Musicoterapia, uma. Os restantes não sabem o que querem seguir e não revelam muita vontade em frequentar o Ensino Superior.

É importante referir que a grande maioria destes alunos vem revelando, ao longo do seu percurso escolar, falta de hábitos e métodos de trabalho e organização, acrescidos de pouco interesse pelo estudo. É também evidente a ausência de atenção e concentração, por parte de alguns alunos, bem como a realização de um estudo sistemático, sendo esta outra das principais lacunas evidenciadas. Salienta-se ainda, o facto de uma percentagem significativa de alunos da turma ter sido aconselhada, no final do ano letivo anterior, a seguir o Ensino Profissional e não o Ensino Regular, dado o seu manifesto desinteresse pelas atividades escolares. Perante esta constatação, parece-nos, que à grande maioria destes alunos tenha faltado reforço positivo e incentivo à autoestima, ao longo do seu percurso escolar, que eles tanto necessitam.

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

No que toca ao comportamento e postura da turma em contexto sala de aula, salienta-se que, no início do ano letivo existia um grupo restrito de alunos que evidenciavam um comportamento pouco satisfatório, por se revelarem bastante faladores, faziam intervenções despropositadas e desenvolviam conversas paralelas que perturbavam o normal funcionamento das aulas e dispersavam a atenção e concentração dos restantes colegas.

Ao longo do ano letivo esta situação foi sendo resolvida tendo sido raras as vezes em o comportamento comprometeu as aprendizagens. A assiduidade foi outro problema com a qual a turma se deparou, raros foram os dias, no decorrer do primeiro período letivo, em que a turma esteve toda presente, situação que comprometeu o aproveitamento.

Por último, não podemos esquecer o papel desempenhado pelos respetivos encarregados de educação, vetor importante neste processo de ensino/aprendizagem, o qual também incluímos no nosso projeto por o considerarmos de extrema importância. Estes revelaram-se cooperantes com a escola tendo, a grande maioria, revelado preocupação/interesse pela situação escolar dos seus educandos. No entanto, poucos foram os que se deslocaram à escola por iniciativa própria, ressaltando-se, porém, o facto de que quando solicitados para comparecer sempre se mostraram disponíveis e revelavam preocupação em resolver alguma situação mais delicada que fosse evidente.

PROJETO: SER + POSITIVO! AUTOESTIMA VALORIZADA. APRENDIZAGEM REFORÇADA.

O projeto em que trabalhamos (e agora apresentamos) tem por base o enquadramento teórico e institucional tratado no capítulo II deste relatório, nomeadamente a caracterização da turma E do 10º Ano e tem por título Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

De facto, a promoção de comportamentos positivos afigura-se-nos muito importante e interessante, mesmo num contexto em que podemos afirmar que não existe indisciplina, ou que, a existir, ela se revela bastante difusa no tempo e no espaço não constituindo um problema com que o agrupamento tenha de debater-se.

No entanto, se esse não é um dos nossos problemas, outros existem a que temos de dar resposta, como é o caso da turma caracterizada no ponto B3.

Assim, este é um projeto que pretende valorizar a autoestima dos alunos da turma E do 10º ano da nossa escola, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, e em simultâneo (ou por dimanação), reforçar as aprendizagens dos alunos desta turma.

I - OBJETIVOS

Constituem objetivos do projeto, os seguintes:

- Melhorar/adaptar o estilo de comunicação dos professores.
- Reforçar positivamente, de forma frequente, as intervenções dos alunos.
- Adequar metodologias pedagógicas atendendo às características dos alunos.
- Incentivar o gosto pelo estudo.
- Promover estratégias positivas de aproximação entre a escola e a família.
- Estimular a interação dos encarregados de educação no sentido da mobilização e partilha de responsabilidades neste projeto comum.

I - POPULAÇÃO-ALVO

Como já referido, o projeto terá como população-alvo a Turma E do 10º Ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades da Escola Secundária de Alpendorada.

III - METODOLOGIA E PROCEDIMENTO

Constituir-se-á uma linha metodológica assente em três vetores de atuação, dedicados aos diferentes atores no processo educativo, os alunos (vetor 1), os professores (vetor 2) e os encarregados de educação (vetor 3). Para cada um dos vetores de atuação foram elaborados mapas de acompanhamento² que facilitam a sua planificação, desenvolvimento e avaliação. O projeto segue o seguinte esquema:

SER + POSITIVO! AUTOESTIMA VALORIZADA. APRENDIZAGEM REFORÇADA.

| OBJETIVOS | VETORES DE ATUAÇÃO | | |
|--|---|--|--|
| 1) Melhorar/adaptar o estilo de comunicação dos professores. 2) Reforçar positivamente, de forma frequente, as intervenções dos alunos. 3) Adequar metodologias pedagógicas atendendo às características dos alunos. 4) Incentivar o gosto pelo estudo. 5) Promover estratégias positivas de aproximação entre a escola e a família. 6) Estimular a interação dos encarregados de educação no sentido da mobilização e partilha de responsabilidades neste projeto comum. | VETOR 1 ALUNOS | VETOR 2 PROFESSORES | VETOR 3 ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO |
| | (Diversificação das estratégias de aprendizagem) * Disposição dos alunos em sala de aula. * Aprendizagem cooperativa. * Implementar Trabalho de projeto com temáticas interessantes | (Procedimentos do professor) * Reforço positivo ao longo da aula com a maior frequência possível. * Optar pelo final da aula para resolver individualmente situações comprometedoras | (Interação conselho de turma/enrregados de educação/alunos) * Encontros bimestrais planificados |
| | Anexo 1 - Mapa 1 * Caracterização da turma * Escolha da estratégia de aprendizagem * Constituição de grupos * Competências a desenvolver Anexo 1A - Mapa 1A * Planificação de uma estratégia: Trabalho de Projeto Anexo 1B - Mapa 1B * Acompanhamento de uma estratégia diversificada - Trabalho de projeto. | Anexo 2 - Mapa 2 * Mapa de Acompanhamento / reflexão / Autoavaliação professor no contexto do projeto | Anexo 3 - Mapa 3 * Planificação dos encontros bimestrais conselho de turma / encarregados de educação / alunos |

² Ver Mapas de acompanhamento do projeto em Anexos

Descreve-se, de seguida, cada vetor e as suas principais linhas de atuação.

VETOR 1 ALUNOS

(Diversificação das estratégias de aprendizagem)

• Disposição dos alunos em sala de aula.

Uma das estratégias a implementar passará pela alteração do formato habitual da própria sala de aula. Assim, pontualmente, as mesas serão colocadas em forma de “U”, promovendo um ambiente mais “descontraído” e facilitador de o professor expor os conteúdos e permitir a troca de opiniões, entre os alunos, sobre o tema, já que existe interação visual entre todos os intervenientes, facilitando a comunicação.

• Aprendizagem cooperativa.

O professor aplicará a aprendizagem cooperativa, através da formação de grupos ou pares de trabalho heterogéneos³, com o objetivo de preparar cada um dos membros do grupo, estimulando a interdependência positiva. Deste modo, cada aluno tem de compreender que as metas pessoais se alcançam através das metas da equipa. Cada aluno tem de interiorizar que a única maneira de avançar no sucesso das metas individuais é através das metas do grupo e a interdependência positiva leva a que cada um se comprometa, não só com o seu próprio sucesso, mas também com o sucesso dos outros.

³ Ver Anexo 1 – Mapa de preparação da aprendizagem cooperativa (escolha dos grupos e da estratégia)

A aprendizagem cooperativa tem sido objeto de várias pesquisas ao longo do tempo, tendo-se desenvolvido variadas estruturas de aprendizagem cooperativa. As suas características não são estanques. No entanto, todas têm em comum o facto de os alunos trabalharem em conjunto para atingir um objetivo comum⁴. Na tabela seguinte estão inscritas as oito características comuns a todas as dinâmicas de aprendizagem cooperativa e as características específicas de algumas delas.

⁴ Rodrigues, Paulo – Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Bragança (2012)

Caraterísticas comuns às diversas abordagens de aprendizagem cooperativa:

- 1.** Tarefas comuns ou atividades de aprendizagem apropriadas ao trabalho de grupo
- 2.** Pequenos grupos de aprendizagem
- 3.** Comportamentos cooperativos
- 4.** Interdependência positiva
- 5.** Responsabilidade Individual

Caraterísticas variáveis das diversas abordagens de aprendizagem cooperativa:

1. Formação dos grupos (heterogéneos, aleatório, escolha dos alunos, interesses comuns)
2. Estrutura da interdependência positiva (objetivos, tarefas, recursos, papéis, divisão do trabalho, recompensas)
3. Ensino explícito de competências relações interpessoais, de cooperação ou colaboração
4. Reflexão sobre as competências sociais, as competências académicas ou a dinâmica de grupo
5. Clima propício à construção de espírito de grupo, confiança ou das normas cooperativas
6. Estrutura de grupo
7. Organização do grupo
8. Papel do professor

Tabela 1 – Caraterísticas comuns e variáveis das diversas abordagens de aprendizagem cooperativa (Serra, 2007, p. 39), citado por Rodrigues Paulo (op. cit.)

Estando atualmente devidamente demonstrados pela investigação os benefícios do trabalho cooperativo, não basta incentivar crianças e adolescentes a trabalhar em conjunto. No nosso entender, é necessário que exista uma planificação e intervenções adequadas por parte do professor. O professor tem um papel importante no enquadramento, organização e otimização do trabalho cooperativo.

Fontes e Freixo (2004), citados por Paulo Rodrigues (op.cit) consideram que ao professor compete definir os objetivos do trabalho, tomar todas as decisões e realizar os preparativos necessários à implementação da aprendizagem cooperativa, motivando previamente os alunos para a execução das tarefas propostas e explicar os procedimentos cooperativos a adotar para que o grupo atinja o sucesso, assim como colocar em funcionamento os princípios básicos que permitam aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos no que respeita à *interdependência positiva*, à *responsabilidade individual*, à *interação pessoal*, à *integração social* e à *avaliação do grupo* (p. 58 op.cit). Quanto mais estruturado e organizado estiver o grupo maior será o seu sucesso, remetendo para o professor grandes responsabilidades em todo este processo.

Funções do professor durante o trabalho de grupo

- Garantir que cada aluno conheça os objetivos do grupo;
- Controlar a rotatividade de papéis;
- Estimular o intercâmbio de explicações e justificações necessárias à realização das tarefas;
- Assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização da tarefa;
- Garantir o sucesso dos elementos mais fracos;
- Fornecer aos grupos os critérios e instrumentos de avaliação essenciais para a avaliação;
- Controlar o tempo de realização das tarefas;
- Dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo;

Tabela 2 – Funções que o professor deve assumir no desenvolvimento do trabalho cooperativo (Fontes e Freixo, 2004, p. 59). Citado por Rodrigues Paulo (op. cit.)

Ainda segundo Fontes e Freixo 2004, citados por Paulo Rodrigues (op.cit), o professor também deve assumir funções relativamente ao grande grupo/turma. A tabela 3 evidencia essas funções.

Funções do professor durante o trabalho de grupo

- Explicar as tarefas e o material necessário para a sua realização;
- Expor as características gerais do trabalho que vai ser desenvolvido;
- Organizar os grupos, o espaço e os materiais necessários à realização da tarefa;
- Prever tarefas complementares;

Tabela 3 – Funções do professor em relação à turma (Fontes e Freixo, 2004, p. 59). Citado por Rodrigues Paulo (op. cit.)

Contrariamente à metodologia tradicional do processo de ensino-aprendizagem que se baseia em situações de aprendizagem individual e em que as atividades a realizar dependem apenas do rendimento pessoal, a metodologia cooperativa tem como base uma aprendizagem partilhada. Para que a aprendizagem cooperativa aconteça e cumpra o seu principal objetivo, que é contribuir para o sucesso académico dos diferentes alunos, não basta colocar os alunos a trabalhar em grupo. Trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

regras. De acordo com Lopes e Silva (2009), citado por Paulo Rodrigues (op.cit.) para que um *trabalho em grupo seja cooperativo, torna-se fundamental a existência de cinco componentes básicas como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.*

De modo a gerir melhor o trabalho cooperativo Lopes e Silva (2009), citado por Paulo Rodrigues (op.cit) propõem os papéis de **verificador**, que se certifica que todos os elementos do grupo compreenderam bem a matéria; de **facilitador**, que orienta a realização da tarefa; de **harmonizador**, que se ocupa com a manutenção da atenção dos colegas de grupo na tarefa, colocando questões; de **intermediário**, que faz a ligação entre o grupo e o professor, para reduzir as deslocções durante a realização do trabalho; de **guardião ou controlador do tempo**, que se certifica que o trabalho é concluído a tempo; de **observador**, que observa, anota e contabiliza os comportamentos observáveis em relação a uma competência cooperativa observada.⁵

⁵ Ver Anexo 1A – Mapa de acompanhamento da estratégia de Trabalho de Projeto

• Implementar trabalho de projeto com temáticas aliciantes.

Tendo em conta que os programas curriculares contemplam temas interessantes e motivadores para os alunos, o professor poderá colocar em prática o trabalho de projeto para o estudo desses conteúdos.

Neste sentido, o professor organizará grupos de trabalho e, previamente, dará orientações aos alunos para o desenvolvimento e concretização do trabalho. Seguidamente, os alunos preparam o tema e ficam responsáveis por dinamizar a aula, ou seja, os alunos darão a aula, de forma elucidativa e completa. No final, o professor fará, apenas, uma síntese dos aspetos mais relevantes do assunto tratado, tendo o cuidado de veicular um elogio/ um reforço positivo pelo trabalho apresentado.

A metodologia de trabalho de projeto decorre do movimento de educação progressista associado ao pensamento de John Dewey, que preconiza abordagens pedagógicas que incluam o experimentalismo, a preocupação com as necessidades e motivações intrínsecas dos alunos e os seus ritmos e diferenças individuais, bem como a necessidade de nunca desligar a teoria da prática

Trata-se de um método de trabalho orientado para a resolução de problemas, que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com vista à realização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo. De modo a que possa ser realmente promotor de desenvolvimento, é importante que esse problema seja sugerido pelos alunos (ou que, pelo menos, estes o considerem pertinente, importante e real) e abordado/ resolvido com base nas condições que caracterizam os meios sociais e económicos a que eles pertencem.

VETOR 2
PROFESSORES
(Procedimentos do professor)

Perante esta turma que evidencia sérios problemas de autoestima e uma grande desvalorização das suas capacidades de aprendizagem, com a consequente falta de estímulos intrínsecos para um maior envolvimento nos diversos momentos e tarefas de aprendizagem, consideramos que o espaço da aula é, por excelência, o local de intervenção direta por parte do professor. Este pode desencadear mudanças de comportamentos, atitudes e maior disponibilidade de ajustamento por parte de cada aluno e dos seus pares. Para tal, enunciamos um conjunto de pequenas atitudes de gestão de sala de aula, que apresentam o potencial de introduzir mudanças comportamentais, e de empenho, significativas e que podem resultar em aprendizagens mais enriquecedoras e integradoras.

• **Reforço positivo ao longo da aula com a maior frequência possível.**

Cada docente deve procurar, de forma consciente e regular, uma grande diversidade de momentos de aula que possibilitem o reforço positivo da participação dos alunos. Deverá existir um claro enfoque face às situações de alunos com maiores dificuldades, de forma a proporcionar-lhes o suporte emocional, resultante da valorização significativa e persistente dos seus contributos para a aula. Será, obviamente, necessário criar estas oportunidades de participação, focando, pelo menos numa fase inicial, em questões que o docente verificou, junto do aluno, que estariam feitas corretamente. A sensação de estar a contribuir efetivamente para a aula tem mais valor, e eficácia, do que solicitações recorrentes que resultem em demonstrações, desnecessárias e prejudiciais, das falhas de conhecimentos do aluno.

Utilização do erro como momento para explorar as oportunidades de aprendizagem (e nunca o usar para comentários depreciativos, perante a turma, em relação à atenção ou pertinência daquela participação específica).

Todos os docentes sabem que, em contexto de sala de aula, surgem inevitavelmente muitos momentos de participação dos alunos que evidenciam lacunas. Estas podem ter por base a falta de atenção ou verdadeiras dificuldades de aprendizagem. Em qualquer dos casos, a participação de um aluno numa aula é sempre um momento de exposição perante os seus pares, não devendo, por isso, ser alvo de críticas públicas que podem reforçar maus comportamentos ou diminuir a disponibilidade dos alunos para voltar a participar. Com base nesta formação sobre comportamentos positivos, e nas nossas experiências pessoais (enquanto alunos e docentes), acreditamos que é muito mais benéfico aproveitar o erro como oportunidade para construir conhecimento. O aluno deve sentir que a sua participação foi analisada e valorizada e, embora contenha falhas, permitiu eliminar

possíveis dúvidas dos colegas ou, até, está parcialmente correta e demonstra que uma parte da aprendizagem (do caminho) está feita.

Definição de etapas intermédias de aprendizagem, e aceitação das falhas como parte natural deste processo, em particular com alunos que demonstrem pouco envolvimento com a escola ou com ausência de projetos de vida /ambições pessoais.

A “vontade de aprender” tem dificuldade em nascer e crescer em contextos sociais, económicos, familiares e culturais muito adversos. Ninguém escolhe à nascença nenhum destes determinantes sociais, biológico e educativos. Por isso mesmo, a escola deve assumir o seu papel de potenciar oportunidades de crescimento pessoal e profissional; de promover a valorização emocional de cada discente; defender o direito à aprendizagem e o respeito pela diversidade de alunos, famílias e contextos. Os elementos da comunidade educativa devem procurar promover, sistematicamente, o equilíbrio, especialmente em contextos mais caóticos e desorganizados. A escola, através dos seus intervenientes, nomeadamente os docentes, não se pode constituir, inadvertidamente, em promotora de mensagens, verbais e não-verbais, de desmotivação ou desistência perante alunos que apresentem maiores desafios. Com base na aceitação de experiências de vida muito díspares (e algumas nada positivas), o docente deve demonstrar sensibilidade perante estas realidades e ajustar os desafios às dificuldades detetadas. Não se trata de desenvolver um contexto de facilitismo, mas sim de progressividade das aprendizagens. Por vezes, só com a definição de pequenas etapas, é possível alimentar a vontade natural de sentir que somos capazes de fazer algo que, à partida, parecia inatingível.

• Optar pelo final da aula para resolver individualmente situações comprometedoras.

Em função da idade, maturidade dos alunos e das suas vivências escolares, familiares e pessoais, a sala de aula é, muitas vezes, o local onde se torna necessário lidar com momentos de frustração (de alunos e professores); de procura de protagonismo negativo de alunos que podem estar a enfrentar graves problemas exteriores à sala de aula; de mudanças drásticas de postura e, mesmo, de total apatia e “desligamento” da aula. Estas situações necessitam de uma postura de calma, assertividade e disponibilidade para remeter a análise destes comportamentos para fora do contexto grupal. O confronto e a exposição do aluno perante os seus pares pode levar ao agravamento da situação inicial. Sempre que possível, o professor deve resolver estas questões individualmente (ou em pequeno grupo, caso o aluno demonstre essa vontade) no final da aula, ou num momento posterior. Desta forma, damos tempo ao aluno para se acalmar, criamos um espaço de análise racional da situação sem a exposição perante o grande grupo, podendo, assim, procurar criar laços de confiança que permitirão diminuir a gravidade destas situações no futuro. Devemos também dar a possibilidade ao aluno de falar com

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

outra pessoa da comunidade escolar (o Diretor de Turma; outro Professor; um Assistente Operacional; o Psicólogo escolar, etc...), caso não se sinta à vontade para explicar as verdadeiras razões do seu comportamento. Aliás, consideramos que uma das regras principais de sala de aula deverá ser a de resolver / explicar a maioria dos problemas comportamentais ou de falta de empenho, no final da aula.

Atribuição de pequenas tarefas de alguma responsabilidade a alunos menos autónomos, mais “desligados” do processo de Ensino/Aprendizagem ou mais perturbadores.

Por vezes necessitamos da ajuda de alunos para executarem algumas tarefas de responsabilidade, como ir à sala de professores e pedir algo que o professor lá deixou; ajudar a monitorizar o comportamento ou empenho de um grupo de alunos; apagar o quadro; pedir fotocópias na reprografia; chamar um Assistente Operacional; apresentar um conteúdo da aula; demonstrar perante os colegas um talento subvalorizado pela escola – desenhar, cantar, falar de um tema importante para aquele aluno, partilhar o seu amor por animais ou por uma determinada atividade desportiva, etc. Nestes casos, devemos ponderar a utilidade de selecionar alunos que necessitem de mais atenção. Temos alunos que, fruto até de questões de saúde, demonstram muita dificuldade em estar concentrados e sentados 90 minutos numa aula mais teórica. Estas pequenas solicitações permitem simplesmente um momento autorizado para se levantar do lugar; reforçam a autoestima do aluno; demonstram que o professor está consciente da presença desse aluno na sua aula; reforça o seu papel perante a turma e ajuda a criar laços de empatia e espaço para uma convivência mais saudável e integradora.

Demonstrar disponibilidade de tempo e de abertura de espírito para ouvir, sem julgar.

Consideramos importante verbalizar perante a turma a nossa disponibilidade para os ajudar, para simplesmente conversar no final da aula ou para servir de intermediário, abrindo canais de comunicação com outros elementos importantes para o aluno.

VETOR 3 ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

(Interação conselho de turma/encarregados de educação/alunos)

No que toca a este vetor, o grupo procurou, por um lado, apresentar uma proposta baseada na interação entre o conselho de turma, encarregados de educação e alunos segundo a “Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano” defendida por Urie Bronfenbrenner, aplicada à relação entre a família e a escola. Por outro lado, baseou-se na tese de mestrado apresentada pela Dr.ª Lúcia Patrícia Lourenço, que tem como título, “Envolvimento dos encarregados de educação na Escola: conceções e práticas”⁶. Neste sentido, e começando por salientar Urie Bronfenbrenner, o modelo ecológico por este defendido confere ênfase ao modo como a família e a escola interagem e à forma como influenciam os alunos, valorizando as relações estabelecidas no núcleo ecológico, com possibilidades de analisar os processos interativos que influenciam o próprio desenvolvimento humano, num determinado período de tempo. Neste sentido, “Família e Escola” são vistos como contextos sociais que configuram o “mesossistema” definido em termos de inter-relações entre os ambientes propiciadores de desenvolvimento em que os atores escolares tomam parte ativa.

⁶ LOURENÇO, Lúcia Patrícia – Envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola: conceções e práticas, Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Área de especialização em Administração e Organização Escolar, Lisboa, Setembro de 2008.

Segundo Bronfenbrenner, “A capacidade da instituição-escola funcionar como um contexto para o desenvolvimento educativo dos alunos depende da natureza das interconexões sociais entre os diversos ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro”.⁷ O mesmo autor sublinha que “[...] pode-se construir um «edifício de relações produtivas» assentes na ideia de que o sucesso educativo só é possível com a colaboração, envolvimento e partilha de responsabilidades. A chave da maior efetividade da educação pública não está dentro da escola em si, mas nas suas interconexões com outros ambientes na sociedade”.

⁷ BRONFENBRENNER, Urie - A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados, Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

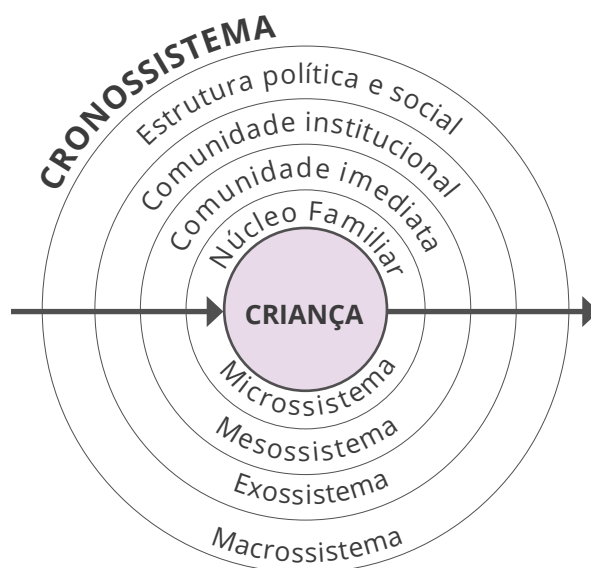
PROCEDIMENTOS

Visto que o objetivo da nossa intervenção é promover estratégias positivas de aproximação entre a escola e a família, estimular a interação dos encarregados de educação e desenvolver a partilha de responsabilidades entre a família e a escola, procuramos apresentar propostas que mobilizem um projeto comum para que as famílias sintam que vale a pena serem membros integrantes, ativos e participantes no processo ensino-aprendizagem. Deste modo, entendemos que há práticas

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

de interação entre a escola e a família que devem ser partilhadas no sentido de transmitir mensagens consistentes acerca da importância da educação. Este espaço terá de ser comum, partilhado e gerido por todos os intervenientes (professores, encarregados de educação e alunos), sendo que o mais importante é ter em conta os interesses, os contributos e as necessidades de todos. Assim, o nosso objetivo centra-se na pertinência de todos reconhecerem a importância dos contributos uns dos outros, com o objetivo de desenvolver e partilhar responsabilidades. O grupo entende que a participação das famílias na escola é uma mais-valia no processo de formação do aluno, em particular destes alunos, que necessitam de um maior acompanhamento por parte dos encarregados de educação, no sentido de um acompanhamento das suas aprendizagens na escola mais eficaz e no processo de escolarização em casa. Este apoio e atenção por parte dos encarregados de educação funcionará como um incentivo aos alunos, desenvolvendo neles um sentimento de confiança, bem como assumirem uma postura mais responsável perante as aprendizagens e a própria escola. Por outro lado, o envolvimento dos encarregados de educação na escola vai permitir a estes conhecerem como é que os seus educandos se comportam na escola e aos professores como é que os alunos se comportam em casa. Ambos poderão, assim, ver os problemas numa forma mais próxima de forma a encontrarem soluções. Há, portanto, uma noção de complementaridade entre os papéis desempenhados pela escola e pela família que se complementam.

**OPERACIONALIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS**

No sentido de levar a bom porto esta interação entre Conselho de Turma / Encarregados de Educação / Alunos, achamos por bem privilegiar, de preferência, as reuniões presenciais com os encarregados de educação, contando, para além da presença da diretora de turma, com a presença de todos os docentes que

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

constituem o conselho de turma e, com a presença dos próprios alunos. Neste sentido, as reuniões passam a constituir uma importante forma de envolver a família, pois ajudam a desenvolver uma relação de confiança com todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, podendo, também, estimular, consequentemente, um maior envolvimento entre todos. Uma das formas de tirar o melhor partido das reuniões é levar os participantes a darem o seu contributo e a participarem ativamente no cumprimento dos objetivos do encontro.

No intuito de operacionalizar da melhor forma estas reuniões a nossa proposta passa por marcar reuniões de dois em dois meses, com a duração de sessenta a noventa minutos, proporcionando condições para que todos os intervenientes se sintam bem na escola, promovendo uma comunicação mais informal no sentido de se procurarem soluções conjuntas. O objetivo é consciencializar os encarregados de educação do seu papel de agentes educativos, na tentativa de modificar ou desenvolver atitudes, aspirações e expectativas em relação à escola, bem como desenvolver a capacidade de estes intervirem e apoiarem as atividades escolares. Mais se acrescenta, que o objetivo dos professores passa por fomentar atitudes parentais que facilitam a aprendizagem escolar, que envolvam os encarregados de educação nas situações de aprendizagem que decorram fora do contexto escolar. É importante para nós, professores, que os encarregados de educação conheçam o nosso trabalho, e, em conjunto connosco, de forma harmoniosa, discutam estratégias de ação numa lógica colaborativa, evitando críticas e comentários negativos.⁸

⁸ Ver Anexo 3 – Mapa 3 – Acompanhamento do Vetor 3 do projeto.

Quanto ao papel da diretora de turma, esta deverá determinar objetivos para a reunião, analisar a situação a cada momento e mobilizar competências de comunicação interpessoal. Como tal, procurará partir de elementos comuns que sirvam de motivação para os encarregados de educação, ou seja, do levantamento de problemas para a chegada de conclusões. Neste sentido, garantirá que a temática abordada não se esgote na reunião, para que os efeitos pretendidos se manifestem. Deverá ouvir os encarregados de educação, os restantes elementos que constituem o conselho de turma e os alunos, tomar notas, aceitar sugestões com fundamentos e não monopolizar a palavra, permitindo que todos os intervenientes possam exprimir as suas preocupações. A diretora de turma, uma vez que é o elemento que detém um melhor conhecimento de entre todos os intervenientes, poderá fomentar um elo de confiança mútua e aprofundar as relações escola-alunos-encarregados de educação. Este diálogo deve iniciar-se entre a diretora de turma e os encarregados de educação, explicando o ponto de vista dos professores e, posteriormente ouvir o ponto de vista de todos. O objetivo é visualizar pontos de vista diferentes e tentar aproximá-los pela conversa. Assim, todos poderão sentir-se em “sintonia”. Os encarregados de educação conhecerão melhor os seus educandos em contexto escolar e, também, melhor os professores. Por outro lado, a realização de encontros entre todos os atores propicia um conhecimento mútuo e mais profundo, também, entre os próprios

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XIV - Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.

encarregados de educação, logo, poderão contactar uns com os outros, tendo contacto com outras realidades.

Quanto ao efeito nos alunos, o envolvimento dos encarregados de educação na escola levará a que os discentes descubram interesses comuns entre a escola e a família, pelo que perceberão que a família é conhecedora do seu desenvolvimento e percurso escolar, o que os ajudará à promoção de resultados escolares com vista ao sucesso escolar. Os alunos tomarão consciência da ligação escola-família e perceberão que a família, também, está na escola.

A cooperação entre os elementos da comunidade educativa poderá permitir o cumprimento de regras de atuação e de convivência comuns.

A realização destas reuniões irá consistir numa forma de colaboração conjunta na procura de melhores estratégias e resolução dos problemas sentidos, uma vez que a colaboração entre todos terá como finalidade o “bem comum”, tanto para os alunos, como para as famílias. Desta forma, pretendemos que os encarregados de educação tomem consciência das suas responsabilidades enquanto educadores, implicando-os em todo o processo, desde a resolução de problemas à definição de estratégias comuns. Estas reuniões servirão de espaços de corresponsabilização dos alunos pelas decisões que lhes dizem respeito. Os alunos passarão a ser os protagonistas de todo este processo. Logo, a sua presença funcionará como uma forma de os corresponsabilizar pelo seu desenvolvimento ao nível do seu aproveitamento.

Por último, é importante salientar que o agendamento das reuniões deverá ter em atenção um horário e data que se adapte às possibilidades dos encarregados de educação.

Em suma, entendemos que tanto professores como encarregados de educação e alunos deverão trabalhar em sintonia para a concretização deste objetivo e, em conjunto, deverão assumir responsabilidades. O caminho passa por uma verdadeira parceria que se traduz, não só na partilha de responsabilidades na tomada de decisões, como na partilha de responsabilidades educativas, de carácter “sistémico” que tem de ser interiorizada pelos atores educativos.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Este projeto será avaliado mediante dois critérios fundamentais:

- a)** Aumento da quantidade e qualidade do sucesso académico da turma.
- b)** Diminuição do absentismo.

A avaliação far-se-á nos conselhos de turma e nas reuniões bimensais entre conselho de turma / encarregados de educação e alunos.

CONCLUSÃO

Consideramos que o projeto desenvolvido, em conjunto com a formação recebida, contribui muito para o nosso desenvolvimento profissional, nomeadamente para a forma como encaramos os problemas e a solução que cada um deles, inevitavelmente, pressupõe.

Apresentamos um projeto que nos parece viável do ponto de vista da sua aplicação prática e que contribuirá para a melhoria da autoestima dos nossos alunos e, por essa via, para o desenvolvimento harmonioso das suas aprendizagens e para o aumento do sucesso individual e, por consequência, da turma.

Ao promovermos um projeto assente em três vetores fundamentais (alunos, professores, encarregados de educação), foi nossa intenção envolver todos os elementos da relação pedagógica fundamental num só desígnio: o sucesso e o crescimento das partes envolvidas e, dessa forma, contribuir para um produto final que seja maior que a soma das partes.

Acresce que ao considerarmos a implementação deste projeto tivemos em consideração a implementação do Decreto-Lei 55/2018, nomeadamente no que respeita ao desafio lançado às escolas de, *"(...) em diálogo com os alunos a família e a comunidade (...) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar(...)"*⁹

⁹ Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho de 2018

Tendo em conta as condições em que o projeto foi desenvolvido, nomeadamente a impossibilidade de colocar em prática as ideias concebidas, estamos convictos de ter dado o melhor de nós para criar um projeto que tenha efetiva aplicação prática: simples mas não simplista, compreensível por todas as partes envolvidas mas não deixando de estar alicerçado em estudos e pensamentos cientificamente validados, completo mas não complexo.

Por fim, fica a palavra dada que, no próximo ano letivo, embora não em contexto de formação, o projeto irá ser aplicado pelos docentes que se encontrarem novamente nesta escola, dando da sua aplicação **feedback** aos restantes elementos do grupo e às formadoras que nos acompanharam nesta curta mas intensa viagem.

AGRADECIMENTOS

Após estes meses de formação, reflexão e de trabalho conjunto, não podíamos deixar de agradecer às nossas Formadoras pelo empenho, entusiasmo, motivação, ideias e materiais, que nos ajudaram a perspetivar, de forma mais sistémica e consciente, o nosso trabalho como docentes e o papel que podemos desempenhar na formação de cidadãos mais felizes e integrados na e pela sociedade. As dinâmicas criadas nas sessões presenciais e os ajustamentos feitos para a retoma da formação neste modelo de ensino à distância implicou um grande esforço, empenho e capacidade de adaptação das nossas formadoras.

Queríamos também estender este nosso agradecimento a todos os formandos, em especial pelos animados momentos passados em conjunto nas sessões presenciais. Sempre existiu um excelente ambiente de trabalho, empatia entre todos e uma elevadíssima vontade de partilhar experiências, dúvidas, fragilidades, diferentes mundividências e garra para debater, com verdadeiro interesse, os temas propostos pelas nossas formadoras.

BIBLIOGRAFIA / NET GRAFIA

- BRONFENBRENNER, Urie - A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados, Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- LOPES, Joana Brandão Araújo- “Indisciplina em sala de aula: perspectivas de diferentes atores da comunidade escolar”, Ponta Delgada, 2012.
- LOURENÇO, Lúcia Patrícia – Envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola: conceções e práticas, Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Área de especialização em Administração e Organização Escolar, Lisboa, Setembro de 2008.
- MARTINS, Edna, SZYMANSKI, Heloísa – “A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias”, in Estudos & Pesquisas em Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.
- Aprendizagem Cooperativa em Contexto de Sala de Aula, no sítio <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>, em 13/05/2020
- Blog comregras, administrado pelo professor Alexandre Henriques, no sítio <https://www.comregras.com/>, em 08/05/2020
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alpendorada 2015-2019, no sítio <https://drive.google.com/file/d/1bKdOScVdnDxvPdZDAoC16dKVSMd7cWSb/view>, presente online no dia 08/05/2020

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 55/ 2018 de 6 de julho de 2018

INFOGRAFIA

- https://www.shutterstock.com/es/search/a+positive+thought?image_type=illustration
- <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-photography-positive-thinking-world-icon-image30018247>
- <https://clipartstation.com/positive-attitude-clipart-8/>
- https://www.seekpng.com/ipng/u2q8e6y3a9t4w7t4_positive-quotes-png-for-free-download-positive-vibes/
- <https://www.clipart.email/download/9526342.html>

Ficha de acompanhamento do Vetor 1 do projeto **Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.** FICHA DO PROFESSOR

PROJETO SER + POSITIVO! AUTOESTIMA VALORIZADA. APRENDIZAGEM REFORÇADA.

VETOR 1 – DIVERSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

(Ficha de acompanhamento)

Disciplina:

Data:

/ /

APRENDIZAGEM COOPERATIVA

FOLHA DE ROSTO

(Caracterização da turma. Escolha da estratégia de aprendizagem. Constituição dos grupos. Competências a desenvolver)

Ano letivo 2019/2020, 10.º Ano, Turma E

Página 1 de 3

| ALUNOS | PLANTA DA SALA (COLOCAR OS N.º DOS ALUNOS NOS RESPETIVOS LUGARES) | ALUNOS COM INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA | ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVAS DIVERSIFICADAS A APLICAR (ASSINALE COM X) | | | |
|--|--|--------------------------------------|--|--|--|--|
| 1. Ana 2. Bruno 3. Carlos 4. Daniela 5. Ema 6. Filipe 7. Gisela 8. Helena 9. Inês 10. Joaquim 11. Kelvin 12. Luís 13. Mariana 14. Nuno 15. Oriana 16. Pedro 17. Rui 18. Sandra 19. Tiago 20. Úrsula 21. Vasco 22. Xavier 23. Yuri 24. Zélia | <div>Professor</div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> < | | | | | |

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO II - Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula

ANEXO 12a

Ficha de acompanhamento do Vetor 1 (estratégia de trabalho de projeto) do projeto
Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada. FICHA DO PROFESSOR

PROJETO SER + POSITIVO! AUTOESTIMA VALORIZADA. APRENDIZAGEM REFORÇADA.

VETOR 1 – DIVERSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
(Ficha de acompanhamento)

Disciplina:

Data:

APRENDIZAGEM COOPERATIVA
TRABALHO DE PROJETO
FICHA DO PROFESSOR

TRABALHO DE PROJETO
(Exemplo para uma das estratégias de aprendizagem cooperativa: TRABALHO DE PROJETO)
Ano letivo 2019/2020, 10.º Ano, Turma E
Página 2 de 3

| ALUNOS | PLANTA DA SALA (COLOCAR OS N.º DOS ALUNOS NOS RESPECTIVOS LUGARES) | GRUPO 1 | FUNÇÕES | GRUPO 4 | FUNÇÕES | OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR |
|--|---|--|---|---|---|--------------------------|
| 1. Ana 2. Bruno 3. Carlos 4. Daniela 5. Ema 6. Filipe 7. Gisela 8. Helena 9. Inês 10. Joaquim 11. Kelvin 12. Luís 13. Mariana 14. Nuno 15. Oriana 16. Pedro 17. Rui 18. Sandra 19. Tiago 20. Úrsula 21. Vasco 22. Xavier 23. Yuri 24. Zélia | <div>Professor</div> <div><div><div>13</div><div>82021</div></div><div><div>413</div><div>172324</div></div></div> <div><div><div>13</div><div>82021</div></div><div><div>1016</div><div>1922</div></div></div> <div><div><div>56</div><div>121518</div></div><div></div></div> | <div>Elementos: 1 Ana 3 Carlos 8 Helena 20 Úrsula 21 Vasco</div> <div>Trabalho atribuído:</div> <div><div>GRUPO 2</div><div>FUNÇÕES</div></div> <div>Elementos: 2 Bruno 7 Gisela 9 Inês 11 Kelvin 14 Nuno</div> <div>Trabalho atribuído:</div> <div><div>GRUPO 3</div><div>FUNÇÕES</div></div> <div>Elementos: 5 Ema 6 Filipe 12 Luís 15 Oriana 18 Sandra</div> <div>Trabalho atribuído:</div> | <div>Verificador: Facilitador: Harmonizador: Intermediário: Guardião: Observador:</div> <div>Trabalho atribuído:</div> <div><div>GRUPO 5</div><div>FUNÇÕES</div></div> <div>Elementos: 10 Joaquim 16 Pedro 19 Tiago 22 Xavier</div> <div>Trabalho atribuído:</div> <div><div>GRUPO 6</div><div>FUNÇÕES</div></div> <div>Elementos:</div> <div>Trabalho atribuído:</div> | <div>Elementos: 4 Daniela 13 Manuel 17 Rui 23 Yuri 24 Zélia</div> <div>Trabalho atribuído:</div> <div><div>GRUPO 5</div><div>FUNÇÕES</div></div> <div>Elementos: 10 Joaquim 16 Pedro 19 Tiago 22 Xavier</div> <div>Trabalho atribuído:</div> <div><div>GRUPO 6</div><div>FUNÇÕES</div></div> <div>Elementos:</div> <div>Trabalho atribuído:</div> | <div>Verificador: Facilitador: Harmonizador: Intermediário: Guardião: Observador:</div> <div>Trabalho atribuído:</div> <div><div>GRUPO 5</div><div>FUNÇÕES</div></div> <div>Elementos: 10 Joaquim 16 Pedro 19 Tiago 22 Xavier</div> <div>Trabalho atribuído:</div> <div><div>GRUPO 6</div><div>FUNÇÕES</div></div> <div>Elementos:</div> <div>Trabalho atribuído:</div> | |

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO II - Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula

Ficha de acompanhamento do Vetor 1 (estratégia de trabalho de projeto) do projeto
Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada. FICHA DE GRUPO ALUNOS

PROJETO SER + POSITIVO! AUTOESTIMA VALORIZADA. APRENDIZAGEM REFORÇADA.

VETOR 1 – DIVERSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
(Ficha de acompanhamento)

Disciplina:

Data:

APRENDIZAGEM COOPERATIVA
TRABALHO DE PROJETO
FICHA DE GRUPO - ALUNOS

TRABALHO DE PROJETO
(Exemplo para uma das estratégias de aprendizagem cooperativa: TRABALHO DE PROJETO)
Ano letivo 2019/2020, 10.º Ano, Turma E
Página 3 de 3

| GRUPO | TÍTULO DO PROJETO | TIPO DE PRODUÇÃO | FASES DO TRABALHO | | | | | AUTOAVALIAÇÃO DO GRUPO | AVALIAÇÃO DO PROFESSOR |
|---|-------------------|------------------|-----------------------------------|------------------------|-----------------------|--------------------------|--|------------------------------------|---|
| | | | PREPARAÇÃO/ DIVISÃO DE TAREFAS | PESQUISA DE INFORMAÇÃO | ANÁLISE DE INFORMAÇÃO | TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO | COMUNICAÇÃO | | |
| 1 Ana 3 Carlos 8 Helena 20 Úrsula 21 Vasco | | | | | | | | Pontos Fortes: | Observações: |
| | | | | | | | | Pontos Fracos: | |
| FUNÇÕES | | | | | | | | Desempenho dos elementos do grupo: | Classificação: |
| Verificador: Facilitador: Harmonizador: Intermediário: Guardião: Observador: | | | | | | | | | |
| Funções Verificador: certifica que todos os elementos do grupo compreenderam bem a matéria. Facilitador: orienta a realização da tarefa. Harmonizador: mantém atenção dos colegas de grupo na tarefa, colocando questões. Intermediário: ligação entre o grupo e o professor Guardião: certifica que o trabalho é concluído a tempo. Observador: observa, anota e contabiliza os comportamentos observáveis em relação a uma competência cooperativa a observar (ver competências a desenvolver em Anexo 1) | | | | | | | APONTAMENTOS/ASSUNTOS IMPORTANTES/A NÃO ESQUECER | | DEVOLVER À (AO) PROFESSOR (A) NO FINAL DO PROJETO |
| | | | | | | | | | |

PARTE 1 - Para uma educação (mais) inclusiva: Contextos, Processos e Recursos para a Aprendizagem

CAPÍTULO II - Desenho Universal para a Aprendizagem: Do conceito às práticas inclusivas em sala de aula

ANEXO 13

Ficha de acompanhamento do Vetor 2 do projeto **Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.**

PROJETO SER + POSITIVO! AUTOESTIMA VALORIZADA. APRENDIZAGEM REFORÇADA.

VETOR 2 – PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR

(Ficha de acompanhamento / Reflexão / Autoavaliação do professor)

ANO LETIVO 2019/2020
10.º ANO, TURMA E

| | | |
|------------|-------------|-----------------------------|
| Professor: | Disciplina: | Data: _____ / _____ / _____ |
|------------|-------------|-----------------------------|

NA AULA

| REFORÇOS POSITIVOS (EXEMPLOS PRÁTICOS) (Assinale com X os reforços positivos utilizados nesta semana) | | | APROVEITAMENTO DO ERRO COMO OPORTUNIDADE | REFLEXÃO | |
|--|--|---|--|--|-------------------------------|
| | | | EXEMPLOS PRÁTICOS (Assinale com X os reforços positivos utilizados nesta semana) | O que fiz bem esta semana | Aspetos em que posso melhorar |
| <input type="checkbox"/> Tens um bom trabalho! <input type="checkbox"/> Dá o teu melhor! <input type="checkbox"/> És incrível! <input type="checkbox"/> Continua, estás no bom caminho! <input type="checkbox"/> Tu és formidável! <input type="checkbox"/> Excelente Trabalho! <input type="checkbox"/> Não desistas! <input type="checkbox"/> Gosto das tuas boas ideias! <input type="checkbox"/> A tua opinião é importante! | <input type="checkbox"/> Acredita em ti! <input type="checkbox"/> Confio em ti! <input type="checkbox"/> Tenta mais uma vez! <input type="checkbox"/> Tu consegues vencer o medo! <input type="checkbox"/> Tenho orgulho em ti! <input type="checkbox"/> Mantém a curiosidade! <input type="checkbox"/> És muito importante para nós! <input type="checkbox"/> Acredito nas tuas capacidades! <input type="checkbox"/> Ouve para seres ouvido! | <input type="checkbox"/> Aprecio a tua ajuda! <input type="checkbox"/> Boa sorte, estou a torcer por ti! <input type="checkbox"/> Tu consegues! Tu és capaz! <input type="checkbox"/> Mantém a calma, respira fundo. <input type="checkbox"/> Adoro as tuas histórias! <input type="checkbox"/> Deste um bom exemplo! <input type="checkbox"/> Tem orgulho em ti! <input type="checkbox"/> Aprendo muito contigo! <input type="checkbox"/> Ajuda os teus colegas. | <input type="checkbox"/> Valorizar tentativas. <input type="checkbox"/> Identificar soluções equivocadas <input type="checkbox"/> Valorizar o esforço <input type="checkbox"/> Dar e receber feedback <input type="checkbox"/> Encontrar valor no erro <input type="checkbox"/> Perguntar “Por que achas isso?” | <input type="checkbox"/> Dizer: “podes dar um exemplo?” <input type="checkbox"/> Compartilhar um erro | |

FORA DA AULA

| Acompanhamento social (Assinale com X os utilizados nesta semana) | Reflexão Global | TEMPO E ABERTURA DE ESPÍRITO. OUVIR SEM JULGAR. |
|---|-----------------|--|
| <input type="checkbox"/> Falar com o aluno no intervalo <input type="checkbox"/> Interessar-se pelos seus problemas <input type="checkbox"/> Valorizar os seus interesses <input type="checkbox"/> Disponibilizar-se para ajudar | | |

Ficha de acompanhamento do Vetor 3 do projeto **Ser + Positivo! Autoestima valorizada. Aprendizagem reforçada.**

PROJETO SER + POSITIVO! AUTOESTIMA VALORIZADA. APRENDIZAGEM REFORÇADA.

VETOR 3 – INTERAÇÃO CONSELHO DE TURMA / ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO / ALUNOS
(Ficha de acompanhamento)

ANO LETIVO 2019/2020
10.º ANO, TURMA E

| | | | |
|--------------|-------|------|------|
| Encontro n.º | Local | Data | Hora |
|--------------|-------|------|------|

| TEMÁTICA DO ENCONTRO | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|----------------------|--|
| Objetivos a atingir com o encontro | Análise da situação da turma | Situações positivas (a fortalecer) | Problemas a resolver | Estratégias a implementar/compromissos |
| | Pontos fortes | Pontos fracos | | |
| | | | | |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| Professores | Encarregados de educação | Alunos | Assinaturas | | |
|-------------|--------------------------|--------|------------------|------------------|-------------------|
| | | | Diretor(a) Turma | Representante EE | Delegado de Turma |
| | | | | | |

CAPÍTULO XV

Projeto (Com)Porta(mento) para a Vida

Cristina Santos, Manuela Ferreira Pinto, Maria Antónia Berlinchas, Zélia Ferreira

“-Eu procuro amigos. Que quer dizer cativar?

-É uma coisa muito esquecida, disse a raposa. Significa criar laços.

(...)

-Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

“O Príncipezinho”, Antoine de Saint-Exupéry

INTRODUÇÃO

Então, o que pode um professor fazer para promover comportamentos positivos e despromover a indisciplina? Ser professor é muito mais do que ensinar. É ouvir, conversar, apoiar, guiar, orientar. Por vezes também ralhar. É ter paciência, sorrir, rir com os alunos. Por vezes também chorar com as suas histórias de vida. É ajudar a crescer, fazer parte das vidas deles, cativar, criar laços para a vida. É uma tarefa árdua, que exige muito de nós. Mas o afeto e o contacto (mesmo aquele que temos na sala de aula, no recreio ou noutro espaço da escola) dão segurança e são essenciais para o alcance da autoconfiança que os jovens precisam para explorar e serem autónomos; se a competência emocional é trabalhada ao longo dos anos, o professor tem, sem dúvida, um papel preponderante. Um indivíduo que é competente emocional e socialmente é alguém que apresenta um conjunto de competências sociocognitivas e de regulação emocional que ajudam a ter um comportamento social e a ajustar-se de forma adequada às diversas situações. Se todos passamos pela escola, não será excessivo afirmar que a escola, aliada à família (tendo em conta que o ambiente familiar condiciona não só a formação de valores, mas também o modo como o indivíduo identifica e expressa as emoções), é absolutamente essencial na vida e na formação dos jovens.

Desta forma, é imprescindível que a escola tenha uma abordagem inovadora e proativa, reconhecendo e reforçando o comportamento adequado, utilizando consequências lógicas em resposta ao comportamento desadequado e, acima de tudo, criando um ambiente seguro.

A questão é: como fazê-lo? Como conseguir que tudo funcione? Como criar comportamentos positivos para a vida, se os alunos chegam à escola com uma compreensão tão variada e distinta sobre o que é um comportamento socialmente aceitável?

Neste pequeno projeto propomo-nos a idealizar uma tentativa para criar uma escola segura, de afetos, que cria (Com)Porta(mentos) para a Vida, que ajuda a crescer de forma proativa e assertiva, que cria laços e que cativa.

ENQUADRAMENTO TEORICO-INSTITUCIONAL

O projeto que nos propomos apresentar tem como objetivo principal contribuir para a manutenção da disciplina e de um clima psicossocial favorável da turma que, consequentemente, irá ter repercussões em toda escola e certamente em todo o agrupamento. Torna-se, pois, essencial identificar essa necessidade e dar uma resposta. Tendo por base a própria definição da palavra, conforme se pode consultar no *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*, “*indisciplina*” significa falta de disciplina, ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas, desordem, rebelião, incapacidade de agir de forma metódica.

Segundo Pacheco 2019, Tese Final, “a indisciplina é um conjunto de comportamentos que põem em causa a prossecução das tarefas e atividades de ensino-aprendizagem, o são convívio e o respeito por um conjunto de deveres sociomoraes, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula. Disrupção e indisciplina tendem a ser conceitos considerados sinónimos, que abrangem comportamentos inadequados dos alunos na sala de aula e no contexto escolar e que interferem na sua educação e formação (Ferreira, Santos, & Rosso, 2016; Moreira, 2017). Embora seja vasta a literatura existente sobre indisciplina em meio escolar, a noção de comportamento disruptivo escolar é mais recente (Veiga, 1995). O termo comportamento disruptivo surge do conceito inglês “*disruptive behavior*”, sendo muito utilizado na linguagem científica internacional justificando-se a escolha do seu equivalente na língua portuguesa e nos meios académicos (Veiga, 1995). O conceito de disrupção escolar remete para um conjunto de comportamentos relacionados com a transgressão ou infração das regras escolares (Moreira, 2017). De igual modo, o conceito de indisciplina encontra-se associado a falta de disciplina (Veiga, 2012; Lopes, 2012).

Ao longo do tempo têm surgido inúmeras definições de indisciplina. Enquanto alguns autores referem a indisciplina como a negação de algo, outros referem a indisciplina como as atitudes e comportamentos ocorridos na sala de aula que impedem ou dificultam a aprendizagem (Silva, Nossa, & Silvério, 2000), ou como a transgressão das normas escolares que prejudicam o ensino, a aprendizagem e a relação das pessoas na escola (Veiga, 2001). Em 1984, Durkheim afirmou que a indisciplina escolar surge pela negação da ordem moral e social. Magalhães (1992) acrescenta que a definição de indisciplina remete para um conceito ambíguo, que não se define por si só, e que aparece como a negação de algo. Estrela (1994) refere a indisciplina como um conceito relativo a um determinado tempo e espaço, definido pela negação ou pela privação da disciplina como consequência das regras instituídas. Aquino (1998) ressalva que a indisciplina é um conceito variável, na medida em que a sua expressividade e o

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XV - Projeto (Com)Porta(mento) para a Vida

seu caráter têm-se alterado ao longo das últimas décadas. Amado (2000) considera a indisciplina como resultado do incumprimento de regras que orientam as tarefas na aula, bem como o desrespeito de normas e valores na relação com pares e professor, enquanto pessoa e autoridade. Arbuckle e Little (2004) referem a indisciplina como atividades que causam dificuldades aos professores, que interrompem o processo de aprendizagem fruto das sucessivas reprimendas aos alunos. Pereira (2002) e Ortega e Rey (2003) concetualizam a indisciplina como a não aceitação de um sistema de normas de convivência existentes e estabelecidas na instituição, normas essas explícitas e implícitas, de caráter mutável, cujo cumprimento irá depender da capacidade de autocontrolo de cada pessoa. Silva (2002) acrescenta que este conceito é influenciado por circunstâncias gerais e pessoais, pelo que sugere que em duas salas do mesmo contexto escolar pode acontecer que um mesmo incidente numa dessas salas ser considerado um ato de indisciplina e na outra não, ou, no caso de ser considerado em ambas as salas como indisciplina, numa ser entendido como pouco grave e na outra como muito grave. De um modo geral, parece não existir uma única definição de indisciplina (Moreira, 2017), já que os autores concetualizam este construto como qualquer comportamento que perturbe o desenvolvimento académico (Türnüklü & Galton, 2001), tendo impacto negativo nos professores e alunos devido à interrupção do processo normal de ensino-aprendizagem (Thompson, 2009), podendo manifestar-se por desvios e/ou infrações às normas e regras nas salas de aula e em todo o espaço escolar, resultante da interação entre professores, funcionários e alunos. A indisciplina pode ser influenciada pelas expectativas, percepções e pontos de vista de cada sujeito (Atkinson, Delamont, & Hammersley, 1988; Cohen & Cohen, 1997), bem como pelos condicionalismos da própria escola, no que se refere ao ensino e à aprendizagem e, até, pela própria comunidade e sistema educativo. A indisciplina em contexto de sala de aula, ocorre com todos os professores, em graus e frequências diferentes, ocorrendo com maior frequência em professores que revelem fragilidades ao nível das estratégias de ensino e relacionais (Amado, 1999)."

DESENVOLVIMENTO

O nosso projeto tem como base o SWPBS (School Wide Positive Behaviour Support). Este modelo de escola pretende promover comportamentos positivos, prevenir situações de comportamento pela sua antecipação. Tendo em conta que o comportamento é aprendido e manipulável, os alunos chegam à escola com uma compreensão variada e distinta sobre o que é um comportamento socialmente aceitável. Daí a importância de um ensino eficaz, de um trabalho construtivo que frequentemente se associa à redução de problemas de comportamento. Na escola, deverão ser cumpridas as seguintes condições e estratégias comuns de atuação:

1. Existência de objetivos e estratégias de atuação comum de forma a evitar a disparidade entre professores.
2. Definição de um conjunto claro de expectativas e comportamentos positivos.
3. Existência de procedimentos específicos associados ao comportamento dos professores.
4. Continuum de procedimentos para encorajar os comportamentos esperados.
5. Continuum de procedimentos para desencorajar os comportamentos desadequados.
6. Existência de procedimentos de monitorização e de avaliação.
7. Definição de expectativas positivas e de rotinas, que devem ser ensinadas e encorajadas.
8. Supervisão ativa com ênfase na observação, presença e interação.
9. Utilização de correções, avisos e lembretes.
10. Utilização constante do reforço positivo e apostar na prevenção.
11. Existência de espaços na escola para que os alunos tenham tempo de qualidade quando têm tempo livre.

A regra definida terá sempre que levar ao comportamento esperado e desencorajar comportamentos desadequados e simultaneamente ser transversal e assertiva. O professor, com um papel preponderante, deverá reforçar o aluno, mas sendo sempre contingente com o que os alunos conseguem fazer, evitando criar falsas expectativas. O docente deverá ainda ser cumpridor, pois não é possível exigir que se cumpram regras quando o professor é o primeiro em incumprimento.

Na entrada, o professor deverá cumprimentar os alunos, dizendo o seu nome, sempre que lhe seja possível. Na preparação para a lição, os alunos devem dirigir-se para os seus lugares, sentando-se e começando a preparar os materiais para trabalhar, segundo as regras acordadas entre alunos e professores. Nesta fase é essencial que o professor estabeleça acontecimentos rotineiros e cerimoniais, que comunicam aos alunos que o trabalho está prestes a começar. O professor não deverá iniciar

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XV - Projeto (Com)Porta(mento) para a Vida

a sua lição sem que todos os alunos tenham percebido as instruções, sendo os comportamentos esperados pelo professor e pelos alunos distintos, mediante o tipo de atividade. Durante a aula, todos os alunos precisam de atenção, devendo o professor circular pela sala, mostrando-se ativo e interessado pelo trabalho dos seus alunos, orientando-os e incentivando-os na execução das tarefas, envolvendo todos os alunos em atividades académicas produtivas e geridas de acordo com o seu nível, a fim de evitar os tempos mortos, geradores de comportamentos negativos. Na fase de arrumação é essencial que o professor liberte tempo suficiente da aula para que os alunos completem as atividades finais, dar o trabalho de casa com tempo para clarificar possíveis confusões e garantir a limpeza e a arrumação da sala de aula. Nesta fase o professor poderá também dar algumas pistas (com rotinas) de que a aula está prestes a terminar. A saída da sala de aula deverá acontecer apenas quando o professor disser, garantindo a saída de forma ordenada.

A quebra das regras definidas por professores e alunos terão consequências que deverão ir de encontro ao grupo/turma com quem se trabalha, resultando na perda de privilégios que deverá ter sido sempre negociada. Neste processo, as consequências negociadas nunca poderão reverter-se de carácter punitivo, mas promover a responsabilização e contribuir para a formação pessoal e social dos alunos.

As medidas a nível individual concretizam-se, essencialmente, no entabular de diálogos com os alunos, tratando as situações o mais isoladamente possível, mostrando-lhes que o seu comportamento é inadmissível e que terão de o modificar. Os desvios de comportamento estão normalmente associados à dificuldade em gerir emoções, a problemas emocionais, familiares e sociais que devem ser analisados no sentido de saber o que fez despoletar determinado comportamento. Nestas situações, é importante fazer uma abordagem sem violência, demonstrar uma proximidade e compreensão do conflito, ao mesmo tempo que colocar o aluno perante o incumprimento das regras e as suas consequências.

Em suma, a escola deverá ter um papel de prevenção de comportamentos, em vez de ser uma escola onde prevalecem os comportamentos reativos, que não resolvem os problemas de forma eficaz e duradoura. As ações reativas e remediativas promovem um falso sentido de segurança, reforçam comportamentos negativos e contribuem para a redução das oportunidades de aprendizagem, enquanto que a prevenção e antecipação traz, tanto a professores como a alunos, um sentido de escola segura, onde todos se sentem bem.

“Nós somos o produto do contexto em que estamos inseridos. Sou o resultado do que fazem comigo”

(Sessão 2, 7 de março de 2020, Dra. Joana Cruz).

(Com)Porta(mento) para a Vida

O projeto que nos propomos implementar - *(Com)Porta(mento) para a Vida* – pauta-se pelas seguintes linhas orientadoras:

a) Objetivos

- Promover a redução de conflitos
- Promover comportamentos responsáveis e autónomos
- Fomentar comportamentos assertivos
- Contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e melhorar comportamentos sociais
- Implementar rotinas incentivadoras de comportamentos positivos
- Respeitar as escolhas pessoais

b) População-alvo

- Professores / Diretores de Turma dos 7º e 8º anos da EB 2,3 de Alpendorada
- Alunos dos 7º e 8º anos da EB 2,3 de Alpendorada
- Encarregados de Educação dos alunos dos 7º e 8º anos da EB 2,3 de Alpendorada

c) Metodologia e procedimentos

1. Reunir com todos os alunos
 - 1.1 O Diretor de Turma, na 1ª aula do ano letivo, conversa com a turma pedindo aos alunos para enumerarem regras que considerem importantes para um bom ambiente e bom funcionamento da sala de aula.
 - 1.2 Registam-se as regras no quadro e são analisadas uma a uma.
 - 1.3 Diretor de Turma e alunos chegam a um consenso quanto ao conjunto das regras que devem prevalecer.
2. Reunir com todos os professores
 - 2.1 O Diretor de Turma reúne com o Conselho de Turma para dar a conhecer as conclusões da turma.
 - 2.2 Todos os professores dão o seu contributo para o ajuste das regras finais.
3. Elaboração de um documento final com o conjunto das regras definidas (pela positiva) com base nas sugestões dos alunos e dos professores.
 - 3.1 Este documento não poderá entrar em conflito nem com o Regulamento Interno do Agrupamento, nem com o Estatuto do Aluno.

4. Reunir com os Encarregados de Educação para dar a conhecer as decisões tomadas
 - 4.1 O Diretor de Turma solicita junto dos Encarregados de Educação que reforcem o cumprimento das regras estipuladas.
5. Implementação do projeto
 - 5.1 Em todas as aulas da turma durante todo o ano letivo.
6. Monitorização da implementação do projeto, a cada quatro semanas.
 - 6.1 Será utilizado um inquérito tipo Google Forms para a monitorização por parte dos professores do Conselho de Turma, dos alunos e dos Encarregados de Educação.
 - 6.2 Criação de uma “Assembleia de Turma”, a cada duas semanas, para debater os problemas que têm vindo a afetar a turma de forma negativa de modo a esclarecerem-se situações, reafirmar ou reformular regras e criar possíveis soluções.
 - 6.3 O Diretor de Turma faz o tratamento dos dados, através do cruzamento da informação recebida, fornecendo posteriormente o respetivo feedback ao conselho de turma e, se for pertinente, aos encarregados de educação.
7. Reflexão / Avaliação da implementação do projeto.

A avaliação deve acompanhar o desenvolvimento/monitorização do projeto de forma a permitir a realização de adaptações e ajustes considerados necessários. Para concretizar esta avaliação, serão analisados os questionários/inquéritos aplicados a todos os intervenientes no projeto, irá proceder-se à consulta de registos de ocorrências e comparação com situações anteriores ao projeto, a fim de se registar a eficácia deste ou proceder-se à reformulação das regras estabelecidas.

CONCLUSÃO

Segundo Pacheco 2019, Tese Final, “a visibilidade que a comunicação social atribui a fenómenos de indisciplina parece contribuir para a conceção de que esta realidade tem vindo a aumentar, embora a literatura sugira que a indisciplina é tão antiga como a própria escola, variando, contudo, de cultura para cultura e em função de variáveis contextuais e sociodemográficas (Amado & Freire, 2013; Lopes, 2013; Moreira 2017; Paiva & Lourenço, 2010). Mais do que agir de forma reativa, a escola deverá agir de forma preventiva, a nível de cultura de escola e na intervenção com os alunos. A aposta numa cultura de escola numa ótica de compromisso educativo, fomenta a criação de climas cooperativos, democráticos e positivos no contexto escolar e nas salas de aula, bem como impulsiona a reflexão, a partilha de argumentos entre docentes, funcionários, pais e alunos, numa lógica de crescimento, de empatia e de resolução de problemas (Soares, 2017). Estas mudanças macroestruturais, ainda que difíceis e morosas, permitem a construção de relações mais positivas e respeitadoras e a criação de um espaço educativo que fomente relações saudáveis e cooperativas e a efetiva participação de todos na construção de espaço mais igualitário e justo (Carvalho, Alão, & Magalhães, 2017). A intervenção com os alunos deve assumir uma lógica universal e preventiva. Deverão ser criadas relações mais positivas e respeitadoras e a conceção de um espaço educativo que fomente relações saudáveis e cooperativas e a efetiva participação de todos na construção de espaço mais igualitário e justo (Carvalho, Alão, & Magalhães, 2017). A intervenção com os alunos deve assumir uma lógica universal e preventiva. A literatura tem demonstrado que o modelo de promoção de comportamentos positivos na escola (School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS) surge como uma intervenção de carácter positivo e preventivo, eficaz e pouco dispendiosa (Ögülmüş, & Vuran, 2016; Sugai & Horner, 2002, 2006). Trata-se de uma abordagem multinível que permite responder às necessidades específicas de todos os alunos, sem perder de vista as especificidades dos contextos onde estes estão inseridos (comunidade, escola, sala de aula), advindo daí a necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, orientado pela partilha de experiências e de rotinas, e pela qualidade do serviço educativo (Sugai, 2014). Este modelo possui um conjunto de estratégias a adotar segundo três níveis de intervenção, que variam de acordo com o tipo, intensidade e frequência, em função da resposta dos alunos à intervenção. Estas intervenções têm como finalidade a promoção de comportamentos positivos e a prevenção de problemas de comportamento (Ögülmüş & Vuran, 2016; Sugai, 2014; Sugai & Horner, 2006). Também a intervenção com docentes não deve ser esquecida, quando se espera alteração de comportamentos em contexto escolar. Neste sentido, a capacitação dos docentes no que concerne a gestão e organização da sala de aula parece manter-se como uma necessidade relevante (Lopes, 2013).”

É urgente manter um clima de escola positivo, onde prevalece um ambiente escolar previsível, com uma linguagem e visão comuns, onde persiste uma compreensão global das expectativas. Mas para tal, é necessário definir as expectativas comportamentais, ou seja, as regras. Os alunos têm que saber, desde o primeiro momento em que

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XV - Projeto (Com)Porta(mento) para a Vida

entram na escola, quais os comportamentos esperados para os diferentes espaços. Estas regras devem ser de formulação curta, pelo positivo, fáceis de lembrar e aplicáveis a todos os alunos. Na relação professor-aluno, as expectativas devem ser comunicadas de forma positiva e clara; o reforço nos comportamentos positivos deve ser promovido de forma constante, evitando-se “frases feitas” e generalizações. Na sala de aula, espaço privilegiado para criar laços, as várias fases da aula devem ser feitas de forma calma e serena.

A sala de aula é um espaço polivalente e muito especial, pois é caracterizada pela multidimensionalidade, onde existem múltiplas tarefas ajustadas aos alunos; pela simultaneidade, pois há imensas situações a ocorrer ao mesmo tempo que necessitam da atenção constante do professor; pela imediaticidade, pois o professor não pode hesitar e pela imprevisibilidade, dada a forte possibilidade de existirem acontecimentos inesperados. Assim, para lidar com tudo isto, não será preciso um super professor, mas alguém que é polivalente, assertivo, coeso, atento, coerente, organizado e enérgico. Tendo as regras bem estabelecidas com os alunos, tudo se torna mais fácil e objetivo, pois tanto professores e alunos sabem com o que contar.

Pautando-se pelo modelo FOICES (**F**requente: dar atenção positiva, elogiar, dar recompensas concretas; **O**bjetivo: ser específico e claro; **I**mediato: dar a resposta positiva imediatamente, com a turma a ouvir; **C**onsistente: cumprir com o que se diz, fazendo sempre o mesmo; **E**quilibrado: conseguir o equilíbrio entre o positivo e o negativo, não ficando preso na teia das punições; **S**ignificativo: as recompensas e as punições têm que ser adequadas ao jovem, pois o que resulta com um, poderá não resultar com outro) o professor será capaz de levar a cabo a sua tarefa, insistindo no ensino de competências sociais, que levarão ao “(Com)Porta(mento) para a Vida”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pacheco 2019, *Tese Final*
- João Amado e Armanda Matos, *Construir a disciplina – Programas de prevenção e de intervenção centrados na escola*
- João da Silva Amado, *A Construção da Disciplina na Escola*
- Amado e I. Freire, *A intervenção* (Texto adaptado a partir de A(s) indisciplina(s) na escola)
- Marisa Carvalho, Paula Alão e Joaquim Magalhães, *Da Indisciplina ao Clima de Escola: A Voz dos Alunos*

CAPÍTULO XVI

Projeto “Motiva-te!”

Célia Isabel Moreira, Liliana Monteiro, Maria Cassilda Bouça, Patrícia Gabriela Silva, Pedro Lopes, Vera Alexandra Pinto

INTRODUÇÃO

Muitos dos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas de Alpendorada não detêm uma cultura escolar que lhes proporcione um interesse constante nas atividades escolares, nem tão pouco valorizam a Escola como via de construção de um bom futuro pessoal e profissional. De facto, essa falta de perspetivas, ligada a um certo conformismo face ao futuro, caracteriza muitas famílias locais, cujas ambições estão ligadas à indústria têxtil ou à indústria extrativa e transformadora do granito, não investindo numa educação dos filhos que vá além da escolaridade obrigatória. É neste contexto socioeconómico que nasce e se perpetua um quadro de desmotivação constante, o qual se reflete ao longo de todo o percurso escolar dos alunos, que condiciona o seu desenvolvimento integral, o seu desempenho académico e limita o seu futuro.

Este projeto surge da necessidade de se contribuir para a intervenção na referida desmotivação, pretendendo-se atuar junto dos alunos, especialmente em contexto de sala de aula, lugar privilegiado para se educar e formar seres humanos capazes de fazer escolhas livres e conscientes. O trabalho a realizar, apoiado essencialmente em dinâmicas cooperativas de trabalho de grupo, permitirá diferentes níveis de envolvimento intra e extra-grupos, com a contribuição do conselho de turma, ramificando-se a um grupo social específico da comunidade, os idosos. Com um projeto desta natureza, de base colaborativa e de alcance social, espera-se que os alunos, sempre acompanhados pelos professores da turma, se empenhem na construção do conhecimento próprio e no dos outros, responsabilizando-se pelo seu sucesso, e se tornem cidadãos mais ativos e solidários – é este o espírito que enforma o tema, “Motiva-te!”.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E INSTITUCIONAL

O caso que motivou este projeto, em que se registam muitas situações de falta de motivação na mesma turma, causadas por uma grande variedade de fatores, centrando-se os mais relevantes ao nível do contexto socioeconómico das famílias destes alunos, gerou um panorama de desmotivação quase generalizada, com implicações no desempenho individual e coletivo, resultando na incidência acentuada de insucesso, tanto ao nível académico como ao nível pessoal, com prejuízo para o desenvolvimento dos alunos enquanto seres integrais e cidadãos responsáveis

Segundo Cátia Agostinho, “ *A motivação, de acordo com Bandura, é fundamental para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, imprescindível para os alunos ultrapassarem os obstáculos e para que se sintam predispostos para continuar a construir o seu conhecimento, pois as crianças e os jovens necessitam de estar implicados naquilo que fazem*” (Fosnot, 1996, p.118).

Neste sentido, para que se pratique a autossuperação e o desenvolvimento regulado de competências e capacidades, importa considerar central a implicação dos alunos nos processos individuais e coletivos de construção do saber, que se quer participada a orientada, tendo como foco o trabalho colaborativo.

Para a mesma autora, o trabalho colaborativo assume especial importância na melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem: “Uma forma de melhorar a qualidade do ensino é através do desenvolvimento de práticas colaborativas entre alunos e professores. Sendo o Trabalho Projeto promotor de um trabalho colaborativo, existem diversas vantagens associadas a esta prática educativa, nomeadamente um aumento da qualidade da aprendizagem dos alunos, pois proporciona o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, promovendo a igualdade de oportunidades, a responsabilidade, a cooperação e autonomia em consonância com a aquisição dos conteúdos programáticos (Ribeiro, 2006:7). A partir do desenvolvimento de um Trabalho Projeto, é possível o desenvolvimento de diversas competências, tais como a comunicação com os colegas e os professores, o trabalho em equipa para chegar ao objetivo estabelecido, a gestão de conflitos que vão surgindo ao longo do decorrer do trabalho, a tomada de decisão perante os conflitos e a avaliação dos resultados. Para muitos alunos, de acordo com Leite (1999, citado em Damião:13), “a escola é desinteressante, não só pelo que ela ensina, mas também pela forma como o faz, pois muitas vezes, a resolução de situações está associada a como se faz em teoria e não ao como se faz na prática”.

O objetivo da pedagogia de projeto é transformar um problema em projeto e concretizá-lo (Schmuck 1977, cit in Castro & Ricardo, 2002), isto é, a diferença entre o que existe e o que se deseja realizar. Os problemas abordados nesta metodologia deverão ser pertinentes para quem os resolve; assim, ao trabalhar num assunto que se encontre próximo dos alunos é mais fácil construir caminhos que desencadeiem novas aprendizagens ligadas à sociedade em que vivem.”

PARTE 2 - Espaços de inclusão: a centralidade da promoção de comportamentos positivos na escola

CAPÍTULO XVI - Projeto “Motiva-te!”

Neste projeto, serão percorridas as seguintes fases: 1) definição do problema (a realizar pelos alunos); 2) planificação e desenvolvimento do trabalho, com base na pesquisa da realidade; 3) execução e 4) avaliação/divulgação (devolução de resultados).

O desenvolvimento de estratégias individuais de problematização da realidade, com vista à sua construção e desconstrução, através da utilização de metodologias colaborativas, nomeadamente o trabalho de grupo integrado no trabalho de projeto, concorre para a concretização dos objetivos do Projeto Educativo de Agrupamento, salientando-se o que se refere ao envolvimento com a comunidade (cf. 2.5, p. 22). De facto, cremos que a escola deve manter uma relação estreita com a comunidade, nela se projetando e dela recolhendo a realidade, transformando-a em conhecimento. É assim que compreendemos o alcance da principal mensagem veiculada pelo Projeto Educativo nesta área: “A realização destes espaços de interação com a comunidade é um mecanismo de sensibilização, de normalização e de publicitação que transmite uma mensagem de estreita cooperação e participação efetiva de todos os seus intervenientes, de modo a eliminar qualquer barreira psicológica ou social. Será sempre necessário fomentar atividades abertas à comunidade com projetos criativos e ambiciosos, que marquem pela diferença, que cortem em definitivo com o previsível e para que o espaço Escola/Agrupamento seja sinónimo de pluralismo.” (cf. p. 22).

Igualmente dentro deste espírito integrador, o Plano de Ação Estratégica do Agrupamento atualmente em vigor almeja esta ligação fecunda à comunidade: “É missão do Agrupamento contribuir para o desenvolvimento pleno de crianças e jovens, a nível da educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, através da realização de um processo ensino/aprendizagem de qualidade e do desenvolvimento de projetos integradores que contemplem e promovam os valores humanísticos, culturais, sociais e ambientais, numa interligação coerente entre a comunidade local e a realidade nacional.” (cf. p. 6).

Com o projeto que ora se apresenta, que começa por ser de desenvolvimento da motivação dentro de sala de aula, também se pretende contribuir, mesmo que em pequena escala, para este desígnio maior do Agrupamento, a participação da escola na comunidade.

PROJETO

a) Objetivos

- Construir o conhecimento partindo do desenvolvimento de atitudes de cidadania;
- Desenvolver competências auto e hetero-motivacionais a partir da cooperação;
- Assumir papéis diferenciados dentro de grupos distintos;
- Cumprir as funções adequadas à prossecução de objetivos comuns;
- Contribuir para a manutenção da igualdade de direitos e deveres;
- Motivar para o sucesso educativo;
- Consciencializar para o respeito pelo outro;
- Proporcionar situações de aprendizagem coletiva;
- Prevenir problemas de indisciplina;
- Despertar o entusiasmo pelo conhecimento;
- Investir no esforço com vista ao sucesso.

b) População-alvo

Alunos do 8º H. De uma forma geral os alunos desta turma são pouco motivados, pouco interessados, inseridos em ambientes familiares problemáticos a nível afetivo e socioeconómico em que o estudo e a aprendizagem não são de todo prioritários.

c) Metodologia e procedimentos

Para que o projeto seja exequível e eficaz, considerando as necessidades do público-alvo, serão seguidas metodologias específicas, executando-se também determinados procedimentos:

1. Divulgação

O projeto é divulgado pelos alunos por todos os professores da turma, já que se prevê o contributo de todas as disciplinas.

2. Grupos de trabalho

Os grupos de alunos são formados de acordo com os diferentes graus de motivação dos seus membros, aferidos pelo conselho de turma, devendo reunir em cada conjunto alunos muito motivados, pouco motivados e nada motivados.

3. Temas

A distribuição de temas pelos grupos atende aos interesses gerais dos seus membros, às especificidades dos programas das disciplinas e à prossecução do(s) produto(s) final(ais) do projeto.

4. Planificação dos trabalhos de grupo

Cada grupo estrutura um projeto que se desenvolve com os contributos de todas as disciplinas e cuja planificação obedece aos seguintes pontos:

- definição de objetivos (de curto e de longo prazo);
- calendarização (de atividades dentro e fora da sala de aula);
- execução (fases de pesquisa, estruturação e concretização; divisão flexível do trabalho);
- avaliação (de cada fase da execução, considerando várias escalas de análise).

Como forma de motivar os alunos, é reservada uma parte da última aula da semana de cada disciplina para que eles trabalhem o projeto.

5. Papel dos professores

Os professores têm um papel fundamental no projeto, porquanto estabelecem conexões significativas entre os vários intervenientes no mesmo:

- a)** na sala de aula - orientam os alunos na planificação, execução e avaliação dos trabalhos; monitorizam o desempenho dos alunos e a construção de estratégias, acompanhando-os, encorajando-os através do reforço positivo, dando-lhes *feedback* do seu trabalho, centrado nos aspetos que os alunos já dominam, reforçando a sua motivação, promovendo a auto e a heteroavaliação e aferindo com os discentes os impactos do projeto, através de inquéritos de satisfação (anexo 2).
- b)** no exterior - nas visitas de campo e nas visitas aos idosos, os professores acompanham os alunos, interagindo com eles e com os outros intervenientes e avaliam o desempenho dos discentes. Os idosos a envolver no projeto, preferencialmente com ligações familiares aos alunos, serão os utentes do Centro de Dia de Alpendorada e da Fundação de Santo António, em Vila Boa do Bispo.
- c)** após a execução - nesta fase, os professores promovem o diálogo com os alunos, fazendo uma reflexão alargada sobre o trabalho realizado; organizam um debate sobre os temas trabalhados, juntando estes alunos e os restantes alunos do 8.º ano; procedem, com os alunos da turma, à avaliação do projeto e divulgam os resultados obtidos, através de meios físicos e digitais – fotografias, cartazes e jornal *online* “Ventanias”.

6. Calendarização da conceção, implementação e avaliação do projeto

O projeto será concebido durante a primeira parte do 1.º Período, fase fundamental para se conhecerem os alunos individualmente, assim como algumas das suas dinâmicas relacionais. A sua implementação começará no início do 2.º Período e terminará no final do 3.º. A avaliação do trabalho, cuja reflexão é fundamental para se passar às fases subsequentes, será executada através de uma monitorização constante (anexo 1), sendo sintetizados, no final, os seus impactos na melhoria da motivação dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Agostinho, Cátia, *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado em Ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário)*, FCSH – UNL, Lisboa, outubro, 2017
- Cadete, Odete, *et. ali, Indisciplina em sala de aula: um estudo transcultural*, Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, volume extra 01, 2017
- Castro, Lisete, e Ricardo, Maria, *Gerir o trabalho de projeto*, Texto Editora, Lisboa, 2002
- Damião, Isabel, *O trabalho de projeto no ensino secundário: Contributo para uma cultura de mudança*, Instituto superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2012 (Tese de mestrado policopiada)
- Fosnot, Catherine Twomey, *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*, Instituto Piaget, Lisboa, 1996
- Katz, Lilian, *et ali, Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, DEB, Ministério da Educação, Lisboa, outubro, 1998
- Lopes, João e Santos, Miguel, *Teachers’ Beliefs, Teachers’ Goals and Teachers’ Classroom Management: A Study with Primary Teachers*, Revista de Psicodidáctica, 2013
- Machado, Joaquim, e Alves, José Matias, *Melhorar a Escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas (e-book)*, www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora, consultado a 02/05/2020
- Ribeiro, Celeste, *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006 (Tese de mestrado policopiada)
- Terroso, Adriana, *A Pedagogia de Projeto em Educação Pré-escolar (Mestrado em Educação Pré-escolar)*, setembro, 2013
- Vasconcelos, Teresa, *Trabalhos de Projetos na Educação de Infância*, Ministério da Educação, Lisboa, s/d
- Plano de Ação Estratégica do Agrupamento de Escolas de Alpendorada
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alpendorada

PROPOSTA “MOTIVA-TE!”

| Monitorização da resolução de problemas em trabalhos de grupo | | | |
|---|------|------------|-------|
| Turma: 8.ºH | Tema | Disciplina | Balço |
| __ / __ / 2020 | | | |
| Trabalho: | | | |

| GRUPO | | Resolução do problema | | | | Atitudes | | | Apresentação | | |
|-------|------|-------------------------|---|---|----------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------|-------------|
| N.º | Nome | Compreensão do problema | Conceção, aplicação e justificação de estratégias | Mobilização dos conceitos e procedimentos | Análise do resultado | Participação no trabalho | Apresentação de sugestões | Utilização do tempo disponível | Domínio dos conteúdos | Organização | Comunicação |
| | | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| I | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| II | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| III | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| IV | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

INQUÉRITOS DE SATISFAÇÃO

ANEXO 16

INQUÉRITO 1 - ALUNOS

1 - Tiveste alguma(s) dificuldade(s) durante o desenvolvimento do projeto? Qual(ais)?

2 - Consideras que a tua participação no projeto foi positiva?

3 - Podias ter melhorado o teu desempenho na resolução de tarefas?

4 - Na tua opinião, quais são os pontos fortes do projeto?

5 - Acreditas que o projeto pode ser melhorado para aplicação no futuro? Como?

INQUÉRITOS DE SATISFAÇÃO

ANEXO II

INQUÉRITO 1 - IDOSOS

1 - A experiência de trabalhar com adolescentes neste projeto foi positiva para o seu bem-estar?

2 - Acha que o seu contributo foi útil para o desenvolvimento destes jovens?

3 - Se no futuro voltasse a participar num projeto como este, o que poderia sugerir para o melhorar?

INQUÉRITOS DE SATISFAÇÃO

ANEXO II

INQUÉRITO 1 - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1 - O seu educando mostrou-se entusiasmado com este projeto?

2 - Como encarregado de educação, em que fases do projeto acompanhou o seu educando?

3 - Na sua opinião, quais foram as vantagens deste projeto no desenvolvimento pessoal e escolar do seu educando?

4 - No seu ponto de vista, como poderia este projeto ser melhorado no futuro?

CENTRO DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS DOS
CONCELHOS DE MARCO DE CANAVESES E CINFÃES

Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da EDUCAÇÃO **INCLUSIVA**

Relatos de experiências de formação contínua de docentes
e não docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021

