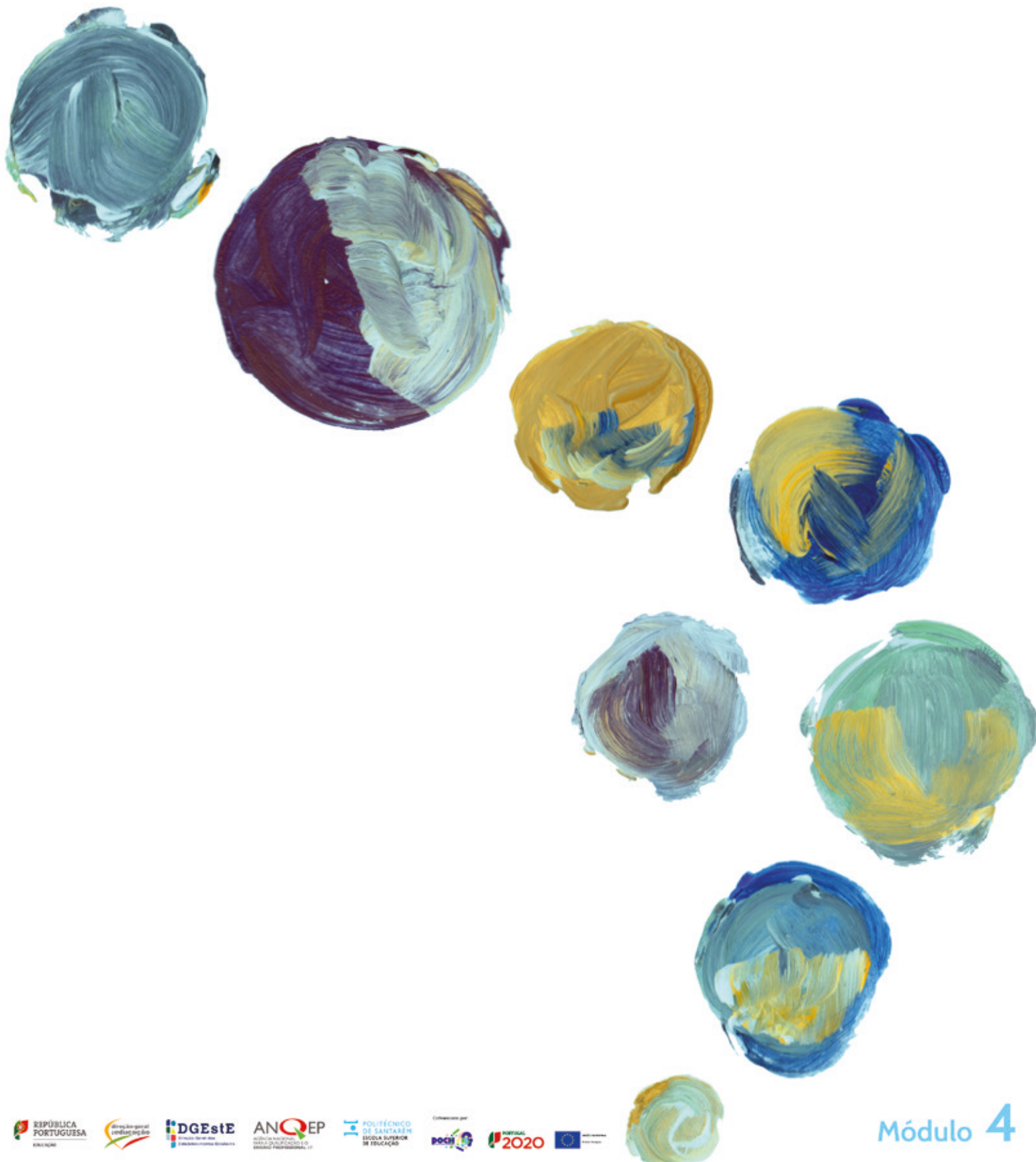
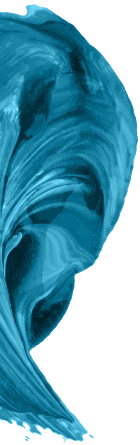




# ▣ A Inclusão na Sala de Aula







## TÍTULO

Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva

## SUBTÍTULO

Módulo 4: A inclusão na sala de aula

## EDITOR

Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação

## DIRETOR-GERAL

José Vítor Pedroso

## EQUIPA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM (ESE-IPSantarém)

**Coordenação:** Susana Colaço e Isabel Piscalho

**Autoria:** Autoria: Marisa Correia\*, Helena Luís\*, Marta Uva\*\*, Isabel Piscalho\*\*, António Portelada\*\*\*, Perpétua Santos Silva e Cristina Novo\*\*

\* CIEQV (Life Quality Research Centre)

\*\* CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação - Pólo literacia digital e inclusão social)

\*\*\* CHRC (Comprehensive Health Research Centre)

**Revisão linguística:** André Rauber

**Colaboração:** Susana Colaço, Inês Cardoso, Lia Pappámikail, David Beirante, Sónia Galinha e Teresa Cavalheiro

**Desenho de capa, desenho gráfico e ilustração:** Teresa Cavalheiro

**Composição e paginação:** For Yesterday Projects

**Filmagem e edição de vídeos:** Rosa Oliveira (coordenação), Inês Matias e Rui Lopes do Centro Tecnológico da ESE-IPSantarém e Direção-Geral da Educação (DGE)

**Implementação do desenho instrucional:** Cristina Novo (coordenação), José Nunes e Cidália Marques do Centro de Competência em TIC da ESE-IPSantarém

## ISBN

978-972-742-523-5

## DATA

**2022**

Esta publicação reflete a perspetiva da equipa da ESE do Instituto Politécnico de Santarém e os serviços do ME não podem ser responsabilizados pela utilização que possa ser feita das informações nela contida. Porém, esta publicação foi concebida para poder ser adaptada, reproduzida e partilhada, desde que a autoria surja referenciada da seguinte forma: DGE. 2022. Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 4: A inclusão na sala de aula. A obra não pode ser utilizada comercialmente e quaisquer derivados têm de ser difundidos nos mesmos termos de licença ou licenciamento.

## EPÍGRAFE

Muito difícil? Impossível? Talvez. Mas o otimismo em educação é um elemento indispensável. Os sonhos não devem ser eliminados, mas provavelmente sustentados por escolhas políticas, organizacionais e culturais concretas.

Vea Vecchi, atelierista Escola Diana/ Reggio Emilia



## AGRADECIMENTOS

Aos formandos, futuros formadores, que participaram nos módulos e nas ações de capacitação do Projeto Educação Inclusiva - coordenado no Ministério de Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (AN-QEP) - agradecemos a confiança no trabalho realizado e a disponibilidade em doar tempo, opiniões e impressões nos distintos momentos da formação; a versão final deste *e-book* só existe pela vossa participação e pelas pertinentes sugestões de melhoria. À DGE, pela disponibilização de exemplos ilustrativos/sugestões que integraram alguns capítulos deste *e-book*.

A quem deu contributos e a quem, anonimamente, partilhou as suas experiências e vivências.

Por fim, à Maria do Céu Roldão, à Ana Cláudia Cohen, à Ana Tomás, ao André Matias, ao Augusto Viola, à Célia Mercê, ao David Rodrigues, à Helena Carona, à Isabel da Cunha, à Isabel Lourenço, ao José Fradique, à Laura Espírito Santo, à Lina Júlio e à Filomena Rodrigues, pela valiosa troca de conhecimentos e saberes no processo de composição deste *e-book*.

O nosso muito OBRIGADO.



## PREFÁCIO

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, refere no seu preâmbulo que

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei 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.

A par, o Decreto-Lei n.º 55/2018, retificado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021 de 3 de agosto, estabelece, como um dos princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, do currículo dos ensinos básico e secundário, a “garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens”.

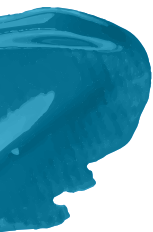
Numa perspetiva inclusiva, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os normativos legais referidos constituem-se, ao mesmo tempo, como indutores e suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como à criação de um ambiente inclusivo conducente a aprendizagens de qualidade.

O projeto escolar é o projeto da vida em diversidade. A experiência escolar é a oportunidade de viver a e em diversidade.

A opção pela ida para a escola, após os primeiros anos de vivência no seio da família, onde até fisicamente existem semelhanças e onde, ainda crianças, partilhamos vivências, experiências e valores, coloca-nos, muitas vezes, em confronto perante o diferente, o diverso. Quando, com o passar dos anos, os alunos progredem ao longo da escolaridade, muitas vezes mudando de escola, abrem-se mais portas no desafio do crescimento em diversidade.

A Escola apresenta-se, assim, como o espaço onde aprendemos a respeitar a diversidade, onde nos enriquecemos com outras culturas e línguas, outros hábitos, outras vivências, outras músicas, entre outros. É o espaço da construção da comunidade que se torna mais rica, na medida em que se aposta na riqueza que decorre da diversidade.

Em Portugal, onde já se esbateram as fronteiras e, por diferentes razões, se contacta mais facilmente com pessoas de outras latitudes e de outras culturas, ficamos mais ricos porque mais diversos. É neste sentido que as Nações Unidas desafiam os países de todo o mundo a promoverem a educação inclusiva. Aproveitando a metáfora do António Gedeão (1956-1967), usada neste *e-book*, dir-se-ia que somos folhas que agora se deixam influenciar e enriquecer por outras folhas mais diversas.



O desafio da inclusão na escola é assim o desafio da aprendizagem da diversidade, de valorizar a diversidade promovendo o acesso e igualdade de oportunidades de aprendizagem.

O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados. Pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos. (Prefácio Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática)

Numa escola inclusiva, que se quer com uma cultura inclusiva, as práticas não podem deixar de se refletir na sala de aula, espaço, por excelência, para trabalhar a diversidade e a equidade, promover uma interação positiva entre todos e desenvolver práticas pedagógicas centradas nos alunos, nas suas dificuldades e potencialidades. No meio de todos estes desafios, importa que as práticas de inclusão sejam efetivas oportunidades de vivência natural da inclusão, o querer estar com os outros porque isso torna todos mais ricos.

Este *e-book* está centrado na sala de aula como um espaço de todos. A sala de aula como um espaço de flexibilidade, diversidade e equidade, numa escola onde o planeamento, a organização, o currículo, a avaliação, confluem para o desiderato da inclusão. E, por tudo isso, são vários os desafios que atualmente se colocam ao trabalho em sala de aula e às práticas educativas.

A promoção de um ambiente inclusivo em sala de aula alicerça-se em estratégias que podem abordar a diversidade das necessidades e expectativas dos alunos e promover a interação positiva pela utilização de metodologias ativas, pela organização da sala de aula, o fomento da interdisciplinaridade, o trabalho em projetos, o desenvolvimento da cidadania, entre outros. E como se pode ler neste *e-book*, “utilizando recursos e estratégias educativas diferenciadas, modelos organizacionais flexíveis, um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo, uma avaliação contínua da progressão dos alunos nas várias áreas, existência de atividades extracurriculares e que haja uma planificação ajustada e passível de ser alterada de acordo com a especificidade destes.”

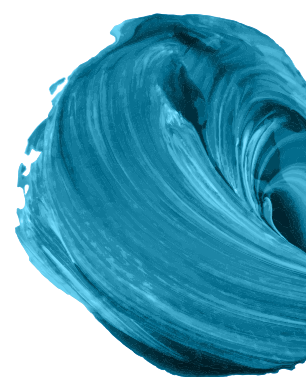
Consagra-se, assim, uma abordagem inclusiva, integrada e contínua do percurso escolar de todos e de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade aliada a um contexto de formação de professores, em que o primeiro passo é de encontro de cada um consigo mesmo e de acreditar que a diversidade enriquece e permite ser mais feliz numa vivência em comunidade, porque cada um tem algo a dar a essa vivência, a essa construção.

Florbela Cruz Valente

Subdiretora-geral da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

## MÓDULO 4: A INCLUSÃO NA SALA DE AULA

ÍNDICE GERAL	
ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	08
ENQUADRAMENTO GERAL	09
INTRODUÇÃO E OBJETIVOS	18
1. APRESENTAÇÃO: QUEM SOMOS?	20
1.1. Quais as vossas expectativas?	22
2. A INCLUSÃO NA SALA DE AULA	24
2.1. Os estilos de aprendizagem, as necessidades, interesses e as potencialidades dos alunos e o processo de planeamento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas	24
2.2. Os fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula	41
2.3. A promoção de ambientes educativos inclusivos e a diversificação de abordagens metodológicas	54
2.4. A gestão do currículo, tendo em conta a articulação entre a diversidade dos alunos, as competências e valores inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional para a Cidadania	86
2.5. Formas de envolvimento dos alunos para aprendizagens significativas, no sentido da construção de um currículo significativo, com um trabalho ao nível das aprendizagens essenciais e das respetivas estratégias	106
2.6. Formas de relacionar o currículo escolar e as realidades sociais e comunitárias	119
2.7. Práticas de educação inclusiva e o processo de avaliação de aprendizagens	134
2.8. Monitorização da eficácia das opções metodológicas face à diversidade, equidade e inclusão	162
3. PARA CONCLUIR...	176
4. AUTOAVALIAÇÃO	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
APÊNDICES	186





## ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

**ANQEP** - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CRI** – Centro de Recursos para a Inclusão

**CRTIC** – Centro de Recursos TIC

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**DGEstE** – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

**DUA** – Desenho Universal para a Aprendizagem

**EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**EE** – Encarregado de Educação

**IGEC** – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

**LGP** – Língua Gestual Portuguesa

**MAIA** – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

**ME** – Ministério da Educação

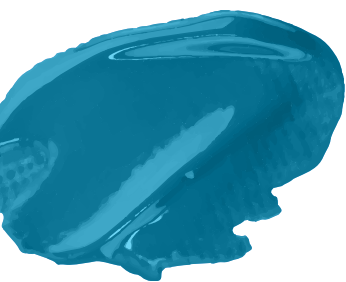
**MEC** – Ministério da Educação e da Ciência

**NE** – Necessidades Educativas

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



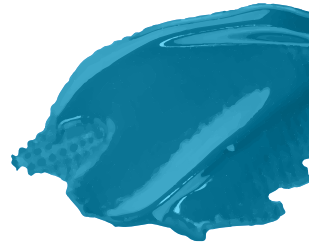
## ENQUADRAMENTO GERAL

### **Qual a finalidade de um Conjunto de Materiais desta natureza?**

*Não há, não,  
duas folhas iguais em toda a criação.*

*Ou nervura a menos, ou célula a mais,  
não há, de certeza, duas folhas iguais (...)*

António Gedeão (Poesias Completas, 1956-1967)



O **Projeto Educação Inclusiva**<sup>1</sup>, coordenado no Ministério de Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP), alicerça-se na qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para a promoção do sucesso escolar, designadamente no que concerne aos instrumentos para a concretização de uma escola plenamente organizada, em todas as suas dimensões, numa perspetiva inclusiva, e desenvolve-se em três eixos fundamentais:

- i. Produção de recursos de apoio à educação inclusiva – concebidos na ótica da capacitação de docentes, numa perspetiva não prescritiva, mas no sentido da reflexão, da tomada de decisão e da adoção de práticas educativas com suporte efetivo no conhecimento disponível.
- ii. Reforço do investimento na capacitação de docentes, incluindo, naturalmente, os que presentemente desempenham funções de administração e coordenação, e outros agentes educativos e sociais, em matéria de equidade, segundo critérios de inclusão e justiça escolar, por forma a contribuir para o reconhecimento das dimensões política, ética e deontológica do exercício profissional de funções públicas, para o apoio à ação das escolas, nomeadamente, para a promoção de ambientes educativos e de práticas mais inclusivas.
- iii. Acompanhamento e apoio de e à proximidade entre escolas e comunidades através de projetos de investigação-ação a desenvolver nas escolas, sendo, numa primeira fase, dedicados à elaboração e aplicação de guias de reflexão sobre educação inclusiva e, numa segunda fase, dedicados ao planeamento, intervenção e monitorização em áreas identificadas pelas comunidades educativas e locais como deficitárias no âmbito da equidade e inclusão em educação.

---

<sup>1</sup> Financiado no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Eixo Prioritário - 4 - Qualidade e inovação no sistema de educação e formação e da Prioridade de Investimento - 10.i - Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e formação, o Projeto Educação Inclusiva dispõe de uma estrutura de coordenação composta pela Direção-Geral da Educação (DGE), pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP).

O Conjunto de Materiais apresentados neste quarto *e-book* enquadra-se, pois, no ponto i) *Produção de recursos de apoio à Educação Inclusiva* e procura gerar reflexão e iniciativas concretas de ação e envolvimento de diferentes interlocutores das comunidades educativas, através de lentes multidimensionais correspondentes aos pontos de vista e experiências de que são portadores (Brussino, 2021; Cerna et al., 2021).

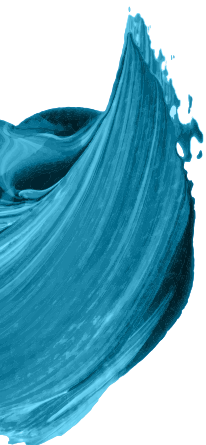
Apostar numa escola inclusiva, onde todos os alunos, e cada um, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de informação e educação facilitadores da sua plena inclusão social, exige que a escola reconheça a mais-valia da diversidade e que se reorganize de modo a responder às potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença.

O que os docentes ensinam (currículo), como ensinam (pedagogia) e como monitorizam a aprendizagem (avaliação) dos alunos contribui largamente para promover ou dificultar a diversidade e inclusão na sala de aula (Brussino, 2021).

As pedagogias inclusivas são fundamentais para apoiar os docentes no desenvolvimento de estratégias de ensino centradas em todos e em cada aluno. Neste sentido, existe uma multiplicidade de fatores que desempenham um papel importante na forma como os docentes desenvolvem abordagens pedagógicas inclusivas, incluindo os seus conhecimentos e expectativas, as suas atitudes e as respostas a situações desafiantes (Brussino, 2021).

Um currículo inclusivo é um currículo que tem em consideração e serve para necessidades diversas, experiências anteriores, interesses e características pessoais de todos os alunos. É tentar assegurar que todos façam parte das experiências de aprendizagem partilhada da sala de aula e que a igualdade de oportunidades e participação ativa é proporcionada, independentemente, das diferenças e semelhanças entre os alunos (Brussino, 2021).

O docente é, pois, gestor deste currículo flexível e enriquecido, considerando as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o contexto dos alunos.







## VÍDEO 1

### Enquadramento do Projeto Educação Inclusiva

Maria João Horta, Subdiretora da Direção-Geral da Educação

<https://youtu.be/NdckFJvQNPQ>



## VÍDEO 2

### Enquadramento do Projeto Educação Inclusiva

Susana Colaço, Coordenação da equipa da ESE do IPSantarém no Projeto Educação Inclusiva

<https://youtu.be/v8EoEI-A0-0>

## Quais os pressupostos gerais deste Conjunto de Materiais?

- ▶ Todas as menções ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, devem ser assumidas com referência à sua redação atual, ou seja, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; o mesmo se verifica para as menções ao Decreto-Lei n.º 55/2018, retificado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. Estes dois diplomas são documentos nucleares a considerar.
- ▶ Este Conjunto de Materiais tem em consideração: o *Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva* (Pereira et al., 2018), o relatório da OCDE (2022)<sup>2</sup> *Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal*; o *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal* (DeStefano et al., 2022<sup>3</sup>).
- ▶ São considerados os seguintes documentos orientadores, projetos ou programas: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; Autonomia e Flexibilidade Curricular; Aprendizagens Essenciais; Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE); Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica; Catálogo Nacional de Qualificações<sup>4</sup>.
- ▶ Optaríamos pela utilização de linguagem não discriminatória, com exceção, naturalmente, das citações, tendo em conta o ambiente multicultural e multilingue de um contexto educativo onde podemos, de várias formas, promover a igualdade, equidade e o respeito pela diversidade. Na linha de várias resoluções e leis, nacionais e internacionais, e de manuais publicados (Conselho Económico e Social, 2021), procuraríamos variar as alternativas ao uso do universal masculino tanto quanto possível e parecesse mais pertinente - essa seria a nossa posição e fá-lo-íamos sem anulação da diversidade de estilos discursivos e em respeito pela estética da linguagem, procurando não dificultar a leitura e a compreensão dos documentos (evitando, por exemplo, excessivas repetições das barras em expressões a que teríamos, necessariamente, de recorrer com frequência). Porém, cingir-nos-emos ao uso do plural masculino, por economia e facilitação de leitura. Esta é uma forma legitimada pela gramática da língua portuguesa que inclui, por convenção, elementos do sexo masculino e do sexo feminino. A nossa posição, contudo, é que se concilie a norma gramatical com alternativas inclusivas, sobretudo quando for pertinente para o sentido a transmitir.

---

<sup>2</sup> OCDE (2022a). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

<sup>3</sup> Pode ser consultado aqui: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)

<sup>4</sup> No Catálogo Nacional de Qualificações pode encontrar-se o «perfil profissional» (o que faz e que competências tem) de determinado curso, bem como as «competências transversais» que se referem a um conjunto alargado de competências importantes na educação e formação e no mundo do trabalho. Estas vão para além das competências técnicas e incluem competências interpessoais e de carácter mais instrumental.

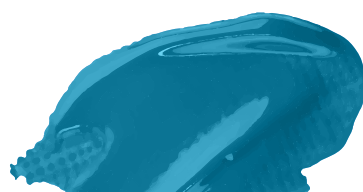
<https://catalogo.anqep.gov.pt/>

- ▶ Priorizamos o uso do termo “medidas de apoio à aprendizagem” e, sempre que utilizamos o termo “necessidades educativas”, este deverá ser “lido” em prol de uma categoria mais alargada que integre a diversidade das pessoas, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas.
- ▶ Frequentemente, empregaremos o conceito “docente” com base no paradigma de habilitação do docente generalista, quando tencionamos mencionar, conjuntamente, educadores de infância, professores do ensino básico, secundário e profissional.
- ▶ O termo “escola” é utilizado como referência a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, escolas profissionais e estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária.
- ▶ Quando nos referimos à inclusão em sala de aula, esta é independente da disciplina/grupo de recrutamento.
- ▶ Utilizamos um *design* acessível tendo em consideração como as informações apresentadas podem ser compreendidas e interpretadas por todos os leitores. Assim, procuramos empregar recursos que facilitem a acessibilidade e inclusão, através de diversas estratégias, nomeadamente o código da *ColorADD*, cores e contrastes perceptíveis para diversos daltonismos, uso de fontes sem serifa, espaçamentos, padrão de leitura da esquerda para a direita, simetrias, utilização de gráficos, infografias e ícones.

### Que opções foram tomadas na organização deste Conjunto de Materiais?

A principal preocupação da equipa que organizou este *e-book* foi, por um lado, produzir um conjunto de recursos que possam, de facto, ser úteis aos seus utilizadores, do ponto de vista prático, estando conscientes dos desafios diários com que os profissionais de educação se deparam no dia a dia nas escolas, na procura de formas de agir eficazes, inovadoras, práticas e exequíveis para pelejar com todas as necessidades e barreiras que interferem com o potencial de desenvolvimento global e a aprendizagem das crianças e dos jovens. Por outro lado, partir do trabalho de grande qualidade que já se faz nas escolas, escolhendo questões/temas para discussão conjunta numa perspetiva de coconstrução de conhecimento sustentado na prática.

Não se ambiciona cobrir nem aprofundar todos os temas da educação inclusiva, pois nunca conseguiríamos abordar tudo o que se aspiraria, mas focarmo-nos em aspetos cruciais para a operacionalização no terreno. Portanto, este Conjunto de Materiais são mais uma proposta que se apresenta, em que o leitor poderá servir-se, selecionar, processar e interiorizar a informação, adaptando os recursos que necessitar, com a intencionalidade de a transformar em práticas eficazes (Donnelly et al., 2018).





Estes materiais visam, assim, potenciar a organização, em primeiro lugar, da aprendizagem dos participantes nas ações de curta duração em que, pela primeira vez, serão usados, e, em segundo lugar, como um meio de gerir os materiais e conteúdos a serem disponibilizados e trabalhados nos contextos formativos de cada um. Não se trata de prescrever “receitas”. Colocam-se questões conducentes a uma reflexão aprofundada, fundamentada e crítica, individualmente ou em grupo, sobre várias dimensões da inclusão, do ambiente educativo e das práticas pedagógicas que podem facilitar ou colocar obstáculos à participação e ao envolvimento de todos (e.g., ambiente social, ambiente físico, materiais, comunicação, etc.). Sintetizamos, abaixo, a metodologia que elegemos e alguns dos nossos objetivos.

<b>A NOSSA METODOLOGIA REFLEXIVA</b>	<b>OBJETIVOS DESTES MATERIAIS</b>
<p>Internacionalmente, este tema é foco central da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, que compromete os países a garantirem uma educação inclusiva e de qualidade e a promoverem oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas.</p> <p>Estes materiais convidam, precisamente, a considerar como podem as escolas desenvolver estratégias para proporcionar uma educação efetiva para todas as suas crianças e jovens.</p> <p>Perante algumas propostas de textos, visionamento de vídeos, perguntas, exemplos ilustrativos, os leitores são convidados a refletir, anotar e fundamentar as suas respostas com situações ou atividades reais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar o que se faz bem, ou seja, o bom trabalho que é desenvolvido na comunidade educativa em prol da educação inclusiva e de qualidade.</li> <li>- Divulgar práticas bem-sucedidas que podem servir de inspiração a outros agentes educativos.</li> <li>- Estimular a inovação, promovendo a reflexão sobre novas formas de agir em contexto educativo, suportadas em redes de trabalho e apoio, recursos e práticas já experimentadas no terreno.</li> <li>- Aumentar a motivação e o sucesso dos agentes educativos e, consequentemente, dos alunos.</li> </ul>

Não menos importante é encorajar a identificação das mudanças necessárias nas escolas, para se definirem prioridades, pese embora muitas questões já tenham sido avançadas, não estamos a criar *ex nihilo* (OCDE, 2022a). Efetivamente, Portugal tem feito um percurso notável em matéria de inclusão: em poucos anos, passamos de uma escola segregadora para uma escola onde todos participam e aprendem de acordo com as suas potencialidades, adequando as respostas às necessidades educativas de cada aluno - inclusão.

Este *e-book* pretende, pois, identificar possibilidades para apoiar as escolas no caminho de mais e melhores estratégias de operacionalização inclusivas, não ignorando as dificuldades e desafios concretos enfrentados, mas lançando, sobre estas dificuldades e desafios, novos olhares, com vista à implementa-

ção de abordagens contextualizadas de resolução de problemas em que tudo e todos são recursos. São, também, mobilizados um combinado de testemunhos de pessoas de diversas áreas e saberes, recolhidos anonimamente, que oferecem diferentes perspetivas sobre a vida das/nas escolas. Os textos e atividades apresentados refletem os sentires, as ideias e as experiências de muitas pessoas do terreno (profissionais, encarregados de educação, alunos, outros parceiros e entidades da comunidade). Sem esta valiosa colaboração, não seria possível trazer para este documento os olhares, as perplexidades e as inquietações.

Estes materiais não devem ser considerados como “acabados”; assumem, outrossim, uma natureza dinâmica, em construção, pois estão abertos a propostas das escolas, seus profissionais, crianças, jovens e famílias, para complementar futuramente o seu conteúdo.

Segue-se, assim, uma opção metodológica de um contínuo crescente de aprofundamento dos conteúdos e estratégias que orientem a reflexão, a discussão, a ação e a decisão de todos. A partir do que se apresenta, salvaguardando a autonomia individual e coletiva, poderão os leitores proceder a adaptações e ajustes que considerarem adequados às suas realidades e especificidades.

Os materiais foram construídos para serem usados com flexibilidade e podem ser utilizados como: parte de um curso de formação inicial; um seminário de formação contínua para profissionais com experiência; base de um programa de capacitação ou aperfeiçoamento para equipas docentes ou não docentes de uma escola, entre outros “cenários”. Naturalmente, podem selecionar-se as secções e as atividades mais importantes para um determinado grupo de participantes ou contextos educativos, assim como diversificar estratégias de dinamização das mesmas.

Apesar de as atividades propostas terem sido desenhadas como exercícios que visem, num primeiro momento, estimular a reflexão individual sobre o conteúdo apresentado, sugere-se a aplicação de métodos ativos de formação, nomeadamente, trabalhos de pares ou em pequenos grupos. Embora os conteúdos possam ser usados para formações em grande grupo, a exposição formal deverá ser evitada e os agentes de capacitação poderão adaptar e utilizar o que for oportuno e relevante para o contexto.

## Quais as ideias-chave deste Conjunto de Materiais?

### 1. Formação centrada na observação e na prática

Este processo formativo constitui-se como mais um contributo para a observação e reflexividade sobre a prática:

[...] sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde vêm as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer?... Sobre o que me apoio para dizer o que digo?... (Josso, 2006, p. 26)

## **2. Partindo do que já é desenvolvido nas escolas e do conhecimento que estas e os seus atores possuem, coconstrução de guiões (*e-book*) de suporte à formação a ser realizada a nível nacional.**

O Módulo 4 – A inclusão na sala de aula incidirá sobre as práticas pedagógicas inclusivas centradas nos alunos, cuja utilização potencia as oportunidades de aprendizagem e a participação ativa de todos e de cada aluno. Importa, assim, clarificar e refletir acerca das práticas inclusivas focando, para além da pedagogia e do currículo, as questões referentes à definição de estratégias e atividades, à organização do espaço e do tempo, à gestão de recursos, bem como à mobilização do processo de avaliação inclusiva<sup>5</sup>. Espera-se, assim, a reflexão acerca das estratégias da avaliação formativa, que é uma forma de avaliação que promove a inclusão, cujo planeamento intencional proativo e flexível contribui para um ensino eficaz e uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Sugere-se, ainda, a análise do impacto de algumas pedagogias inclusivas, como, por exemplo, as metodologias ativas de ensino aprendizagem (e.g. *design thinking*, trabalho de projeto, entre outras) na sala de aula.



### **OS CONTEÚDOS A EXPLORAR**

- ▶ **Formas de identificação de estilos de aprendizagem, necessidades, interesses e potencialidades dos alunos para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, considerando o preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.**
- ▶ **Fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula.**
- ▶ **Diversificação de abordagens metodológicas na promoção de ambientes educativos inclusivos.**
- ▶ **A gestão do currículo, tendo em conta a articulação entre a diversidade dos alunos, as Aprendizagens Essenciais, as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional para a Cidadania.**
- ▶ **Formas de envolvimento dos alunos para aprendizagens significativas, no sentido da construção de um currículo significativo, com um trabalho ao nível das aprendizagens essenciais e das respetivas estratégias.**
- ▶ **Currículo escolar, identificação e conhecimento de realidades sociais e comunitárias.**
- ▶ **O processo de avaliação das aprendizagens e as práticas de educação inclusiva.**
- ▶ **Formas de monitorização da eficácia das opções pedagógicas implementadas no que se refere à diversidade, equidade e inclusão.**



<sup>5</sup> Processo de avaliação em contextos inclusivos nos quais as políticas e as práticas estão desenhadas para promover, tanto quanto possível, a aprendizagem de todos os alunos. A principal finalidade da avaliação inclusiva é permitir que todas as políticas e procedimentos de avaliação apoiem e fortaleçam a inclusão e participação dos alunos vulneráveis à exclusão, incluindo os que apresentam Necessidades Educativas (NE) (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2008).

Creemos que, nesta fase, as escolas se apropriaram e compreendem a mais-valia dos valores da educação inclusiva, embora reconhecendo e sentindo dúvidas de várias ordens. Nesse sentido, procuraremos disponibilizar sínteses e materiais sobre os conteúdos norteadores, a par de questões às quais cada leitor poderá responder num exercício de maior consciencialização e de monitorização de passos possíveis a dar, no sentido de melhorar as suas práticas de educação inclusiva.

Este Conjunto de Materiais, inicia-se com este enquadramento geral, uma lista dos acrónimos e abreviaturas, um índice, uma introdução e objetivos desta publicação. De seguida, vão-se desenvolvendo as secções e subsecções, em que se dá destaque aos estilos de aprendizagem, as necessidades e interesses dos alunos e o processo de planeamento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas, os fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula, a promoção de ambientes educativos inclusivos, a gestão do currículo tendo em conta a diversidade dos alunos bem como o seu envolvimento na construção de um currículo significativo. Por último, é dado destaque à relação entre o currículo escolar e as realidades sociais e comunitárias, às práticas de educação inclusiva e o processo de avaliação de aprendizagens e à monitorização da eficácia das opções metodológicas face à diversidade, equidade e inclusão.

Ao longo das diversas secções e subsecções, vão surgindo, em paralelo, as propostas: “Expectativas”, “Em destaque”, “(N)A prática”, “Para saber mais”, “Explorar, Refletir, (Re)Criar”, indutoras de aprofundamento da temática e reflexões integradas. Por último, na conclusão, retorna-se às questões iniciais, apresentando-se uma síntese de pistas para um processo que se crê em constante desenvolvimento e, por isso, inacabado, e uma autoavaliação, na qual são propostos recursos para avaliar as aprendizagens face aos conteúdos patenteados.

Esperamos que este Conjunto de Materiais possa trazer-vos mais conhecimento para dar corpo e força à prática. Só nos resta fazer votos de que vos sejam úteis. Aguardamos os contributos de todos e todas, nesta lógica da colaboração e coconstrução. Bom trabalho!

Susana Colaço e Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Se quiser(em) partilhar ou sugerir algo sobre este *e-book*, pode(m) contactar-nos para o seguinte endereço: [educacao.inclusiva@ese.ipsantarem.pt](mailto:educacao.inclusiva@ese.ipsantarem.pt).



### VÍDEO 3

#### Introdução ao módulo 4 - A inclusão na sala de aula

Marta Uva - Membro da equipa da ESE do IPSantarém no Projeto Educação Inclusiva

<https://youtu.be/aDLHtEGV83A>

### INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Os três princípios para uma pedagogia inclusiva são, segundo Brussino (2021): i. a expectativa de que todos os alunos acrescentam valor ao ambiente de aprendizagem; ii. um desenho que valoriza a diversidade ao mesmo tempo que promove o acesso e permite o envolvimento dos alunos; iii. ações com significado para os alunos e as suas comunidades. A pedagogia inclusiva pode ser conceptualizada como uma abordagem pedagógica que, ao invés de pensar o “adicional” ou “diferente” para alguns alunos, ou seja, um tratamento diferenciado à partida, oferece oportunidades de aprendizagem e de participação efetiva na sala de aula para todos os alunos, num quadro de diversidade (Brussino, 2021).

Existe uma multiplicidade de fatores que desempenham um papel importante na forma como os educadores e professores desenvolvem abordagens pedagógicas inclusivas, incluindo os seus conhecimentos e expectativas, as suas atitudes e respostas a situações desafiantes. Deste modo, segundo o mesmo autor, é primordial o apoio aos docentes na implementação de estratégias de ensino centradas em todos e em cada um dos alunos (Brussino, 2021). Para Cerna et al. (2021), a capacitação dos docentes revela-se essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula que tenham em consideração a participação e aprendizagem efetiva de todos os alunos. O que os docentes ensinam, como ensinam e como monitorizam a aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade, pode contribuir largamente

para promover ou dificultar a diversidade e inclusão na sala de aula (Brussino, 2021). Um currículo inclusivo tem em consideração as necessidades diversas, experiências de todos os alunos, bem como os seus interesses e características pessoais (Brussino, 2021). O desenvolvimento de um currículo inclusivo requer uma conceção mais alargada da definição de aprendizagem utilizada pelos docentes, de forma a permitir o envolvimento ativo dos alunos nas suas aprendizagens (Cerna et al., 2021).

**Procurar-se-á responder de forma transversal e articulada, ainda que não exaustivamente, às seguintes questões:**

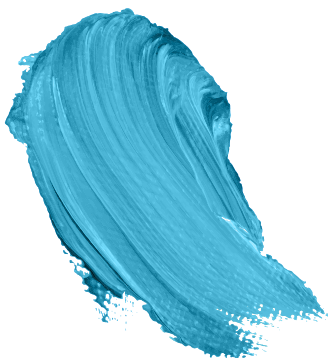
1. Como identificar os estilos de aprendizagem, as necessidades, os interesses e as potencialidades dos alunos para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas?
2. Quais os fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula?
3. Como diversificar as abordagens metodológicas na promoção de ambientes educativos inclusivos?
4. A gestão do currículo, tendo em conta a articulação entre a diversidade dos alunos, as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional para a Cidadania e o perfil profissional à saída de um curso de dupla certificação.
5. Como envolver os alunos para aprendizagens significativas, no sentido da construção de um currículo significativo, com um trabalho ao nível das aprendizagens essenciais e das respetivas estratégias e na construção de um currículo significativo?
6. Como relacionar o currículo escolar com a identificação e conhecimento de realidades sociais e comunitárias?
7. De que forma o processo de avaliação das aprendizagens está ao serviço das práticas de educação inclusiva?
8. Como monitorizar a eficácia das opções pedagógicas implementadas no que se refere à diversidade, equidade e inclusão?



## 1. APRESENTAÇÃO: QUEM SOMOS?

Num contexto de formação, o momento de apresentação constitui um elemento crítico para o estabelecimento de uma relação pedagógica, resultando num maior envolvimento e compromisso do formando com o processo e facilitando a relação entre todos (formandos e formador), que fica mais individualizada. As atividades a desenvolver em formação com este propósito são suscetíveis de assumir inúmeras formas e dimensões: podem ser simples ou complexas, curtas ou longas, ativas ou passivas, seguidas (ou não) por observadores, realizadas individualmente, em pequenos ou em grandes grupos/turma, etc.

Antes de iniciarmos este Módulo 4, reservamos um momento em que propomos a seguinte atividade de apresentação:



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

**Atividade 1 – Apresentação: Quem somos?**

De onde vivemos? Para onde vamos?

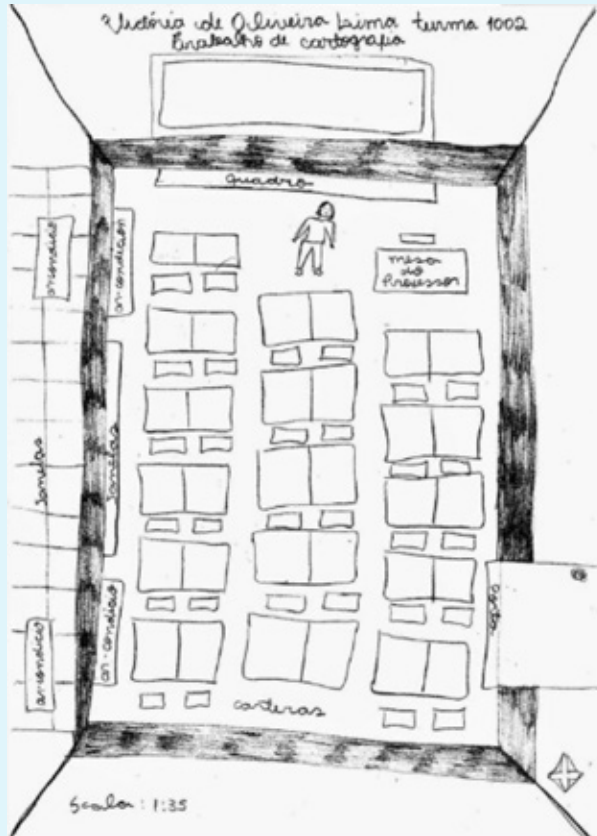


Figura 1. Representação da sala de aula

Fonte: [salacristinageo.blogspot.com](http://salacristinageo.blogspot.com)

Olhando para a representação desta sala de aula tradicional, indique o lugar que melhor o representa, tendo em conta a memória que tem da escola e do aluno que foi. Devem apresentar-se dizendo o nome, o lugar selecionado e o(s) porquê(s), emoções e expectativas associadas a essa recordação.

**Algumas questões orientadoras da interação dialógica:**

1. Que lugar costumava ocupar na sala de aula?
2. Que recordações lhe suscita?
3. O que sentia?
4. Que ambições? Que expectativas?
5. De que forma este lugar potenciava a sua aprendizagem? E a relação com os pares? E com os docentes?

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

## 1.1. Quais as vossas expectativas?

Neste módulo quatro, imergimos naquilo que é a ação pedagógica inclusiva assente nas três premissas de Brussino (2021), que enunciámos na apresentação e objetivos. Importa salientar desde já que, para nós, este módulo se vai ligar muito com o módulo seguinte, mas não esquece nem omite os princípios apresentados e refletidos nos módulos anteriores.

Cada aluno será sempre olhado de forma individual e diferenciada, mas, ao mesmo tempo, incluído num grupo e num ambiente de aprendizagem, no qual, ao pensar a sua ação educativa, o docente deve valorizar a diversidade de perfis existentes, permitindo que todos se envolvam nas atividades e lhes acrescentem algo. Acreditamos que estas são algumas das inquietações que cada formador/docente, participante desta formação, sente no seu quotidiano; logo, espera-se que este *e-book* ofereça uma leitura reflexiva e significativa para todos os que diariamente entram na sala de aula e procuram ultrapassar as dificuldades da inclusão nas suas diversas formas de manifestação, como explorámos e discutimos nos módulos anteriores. Identifiquemos, então, alguns dos nossos pontos de partida, traduzidos muitas vezes em inquietações e dúvidas e geradores das nossas e das vossas expectativas.

## EXPLORAR REFLETIR (RE)CRIAR

### Atividade 2 – Expectativas

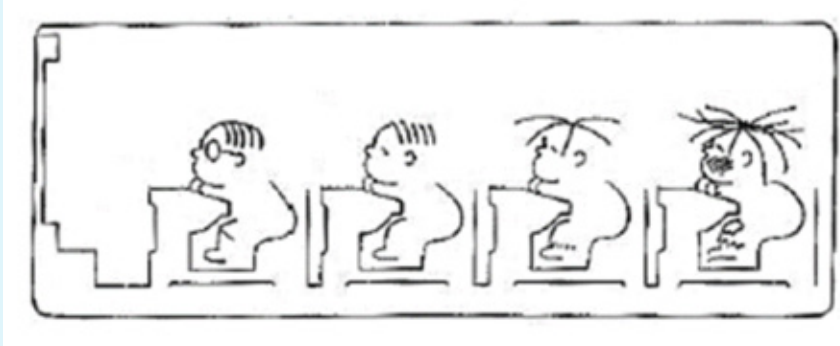


Figura 2. “O lugar na sala de aula” (Tonucci, 1988)

Indiquem, na imagem de Tonucci, a que (tipo de) aluno corresponde o vosso posicionamento face às seguintes questões, justificando:

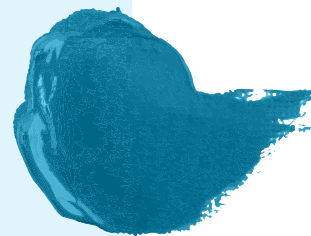
1. Sentem-se à vontade com os conceitos de Diversidade, Equidade e Inclusão, ou consultariam alguns documentos de referência (dicionário, glossário, legislação, publicações científicas...)?
2. Sentem-se confortáveis com a definição que seriam capazes de dar, sem se exigir uma definição “muito acabada” nem académica, mas, tão-só, que seja operatória, consequente na sua prática?
3. Consideram que essa (procura de) “definição” alimenta/tem alimentado o vosso pensamento e práticas?

#### Para desenvolver a partilha e reflexão conjunta...

- a. Conseguem dar um exemplo de cada um desses aspetos da vossa própria experiência ou que tenham observado no contexto escolar? Podem partilhar que ações pedagógicas podem ser exemplo de um efetivo atendimento à diversidade promovendo equidade e inclusão?
- b. O que esperam aprofundar neste módulo?

#### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo



## 2. A INCLUSÃO NA SALA DE AULA

### 2.1. Os estilos de aprendizagem, as necessidades, interesses e potencialidades dos alunos e o processo de planeamento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas

Como nota prévia, e antes de avançarmos, gostaríamos de clarificar que as questões dos estilos de aprendizagem têm sido alvo de alguma polémica na comunidade científica (Amorim & Rato, 2021), conotados como “neuromito”<sup>6</sup>, mas é assim que o próprio conhecimento evolui. Em qualquer teoria que se sujeite a críticas ou refutação, conseguimos encontrar argumentos dos dois lados. Nesse sentido, estamos cientes da diversidade de estudos que se contradizem.

Apesar de alguns autores, como, por exemplo, Kirschner (2017), referirem que os docentes diversificam recursos e estratégias de acordo com o estilo dos alunos sem fundamentação científica do seu impacto nas aprendizagens académicas, outras teorias defendem que a aprendizagem pode ser melhorada se os docentes diferenciarem o ensino de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos, baseando-se em evidências científicas válidas, nomeadamente de que informações visuais, auditivas e cinestésicas são efetivamente processadas em diferentes partes do cérebro.

Sabemos, igualmente, que essas estruturas no cérebro são altamente interconectadas e que existe uma profunda ativação *cross-modal* e transferência de informações entre as modalidades sensoriais. Deste modo, poderá não ser muito correto supor que apenas uma modalidade sensorial se encontra envolvida no processamento da informação. Embora os indivíduos possam ter preferências pela modalidade pela qual recebem informações (motivo pelo qual apresentamos neste *e-book* diferentes teorias), o debate científico situa-se ao nível do facto de as crianças e jovens processarem, ou não, as informações de maneira mais eficaz quando são educados de acordo com seu estilo de aprendizagem preferido. No entanto, uma evidência é inegável: os alunos têm preferências sobre como gostam de aprender e existem evidências de que o uso de diferentes recursos com diferentes modalidades (seja ao nível das redes de reconhecimento, seja ao nível das de ação e expressão), pode funcionar, não porque se conforme aos seus diferentes estilos de aprendizagem, mas porque mantém efetivamente os alunos envolvidos (ao nível das redes afetivas). É isso que se pretende com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por exemplo: para conseguirmos tornar o ensino multimodal, principalmente no que se refere às redes estratégicas e de reconhecimento, precisamos de diversificar (Piscalho et al., 2022).

O DUA tem como objetivo abranger a diversidade de alunos e disponibilizar objetivos, métodos, materiais e avaliação flexíveis de forma a dar-lhes os meios adequados às respetivas necessidades pessoais (Wakefield, 2011).

---

<sup>6</sup> O conceito de «neuromito» tem surgido ao acreditar-se que a prática pedagógica se baseia em informações sobre o funcionamento do cérebro e sistema nervoso, mas de uma forma não fundamentada. Depende da falta de informação e assimilação desta área do conhecimento e é responsável pela lacuna entre a neurociência e educação.

Com efeito, o nosso propósito, neste *e-book*, não se destina a validar a existência dos estilos de aprendizagem preferenciais e a procurar comprovação científica, mas, tão-somente, despertar para os seus possíveis contributos, no sentido de nos podermos inspirar relativamente às nossas práticas multimodais de ação e representação e de expressão.

### **Estilos/Diferenças de aprendizagem em contexto escolar**

A educação tem como propósito fazer aprender e as qualificações serão subprodutos dessa aprendizagem. No entanto, muitas vezes o inverso é a prioridade. Uma escola pode orgulhar-se pelo número de alunos que obtêm notas altas nos exames nacionais, mas isso, por si só, não é evidência de que esses alunos se tornaram aprendentes efetivos e autónomos (Reid, 2005).

Este ponto é intitulado estilos/diferenças de aprendizagem, mas poderia ser também intitulado “dificuldades de aprendizagem”; estes termos pressupõem, porém, que esta dificuldade advém do aluno, o que, segundo Reid (2005), não é, muitas vezes, o caso, pois a dificuldade observada pode ser devida à forma como é aplicada a avaliação, pelas abordagens de ensino utilizadas, ou causada apenas pelo ambiente de aprendizagem onde o aluno se insere. Alterações em qualquer um destes sistemas pode gerar resultados completamente diferentes, aumentando ou diminuindo as potencialidades, expectativas ou necessidades dos alunos. Neste sentido, devemos perceber os alunos, quaisquer que sejam as suas características e atributos sociais e culturais, ou quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, não em termos de limitações, deficiências ou dificuldades, mas sim em termos de diversidade.

É papel e responsabilidade do sistema educativo, da escola e de cada docente garantir que essas diferenças sejam atendidas dentro do sistema (Correia, 1999; Reid, 2005; Cavalheiro, 2015). Esta poderá ser uma tarefa desafiante, mas o ponto-chave é que representa uma mudança de atitude e tal mudança é necessária para que os docentes sejam capazes de se adaptar à diversidade existente na maioria das salas de aula (Reid, 2005). De forma complementar, numa visão de escola democrática inclusiva, esta responsabilização não é atribuída apenas à escola e seus docentes, mas compartilhada por todos, numa corresponsabilização consentida (Pappámikail & Beirante, 2022; Pappámikail et al., 2022; Piscalho et al., 2002).

Tendo em conta a necessidade de responder a estas diferenças, existem inúmeras abordagens pedagógicas, cada uma com o seu foco, mas, apesar das disparidades, todas elas convergem ao concordarem que todos os alunos aprendem de modo diferente, dentro de um processo pelo qual o conhecimento é adquirido, tendo em conta as características de aprendizagem que cada um desenvolve ao longo da vida (Araújo et al., 2019). Neste sentido, existem modelos de aprendizagem que procuram identificar essas características.

A definição de **estilo de aprendizagem de Keefe** (1979) é, frequentemente, citada na literatura pedagógica

gica, na qual os estilos de aprendizagem são definidos como os traços cognitivos, afetivos e fisiológicos característicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem afetam a nossa forma de pensar, a maneira como nos comportamos e como abordamos a aprendizagem, assim como a nossa forma de processar a informação e sentimentos (Barros, 2008; Rief & Heimburge, 2010). Ajudar os alunos a estabelecer qual é o seu estilo de aprendizagem e perceber quais são as suas preferências poderá ser uma forma de aumentar a eficácia da resposta à diversidade na sala de aula, possibilitando uma melhor adaptação aos estilos de aprendizagem dos alunos, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem (Rief & Heimburge, 2010; Araújo et al., 2019). Nesta perspetiva, as instituições de ensino e os docentes, numa lógica de diferenciação de estratégias, beneficiam da identificação dos diferentes estilos de aprendizagem que cada um utiliza para aprender, pois existem alunos que aprendem melhor visualizando, outros lendo e escrevendo e outros praticando (Araújo et al., 2019).

De acordo com Felder e Spurlin (2005), existem vários modelos de estilos de aprendizagem, tendo em conta os seus investigadores e criadores e as características dominantes de cada um.

Apresentam-se, em seguida, algumas teorias passíveis de facilitar o planeamento com vista à gestão da diversidade num contexto de inclusão.

### **Ciclo de aprendizagem de Kolb**

David Kolb iniciou os seus estudos acerca dos estilos de aprendizagem em 1971, com alunos que frequentavam o ensino superior (Pereira et al., 2019). Segundo Kolb (1984), os estilos de aprendizagem são uma condição duradoura e invariável, na qual os indivíduos compreendem, apreendem e organizam informações. Kolb (1997), de forma a estruturar os diferentes estilos identificados, sugeriu um modelo de aprendizagem dependente de quatro capacidades: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa (figura 3).

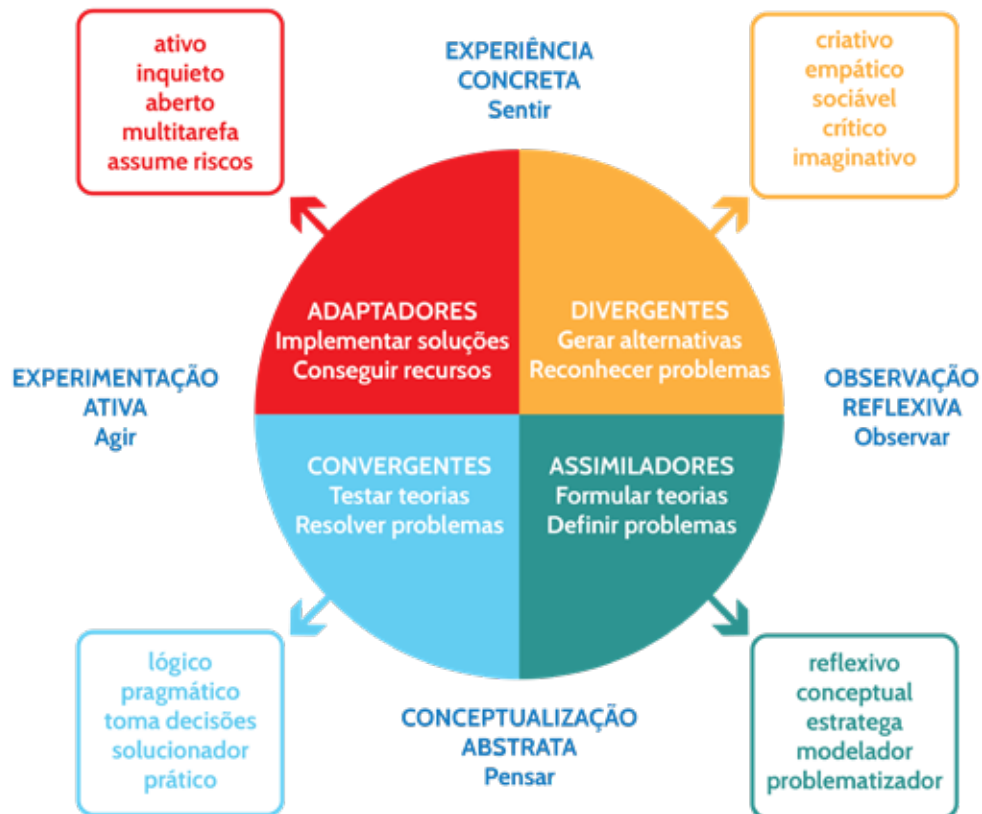
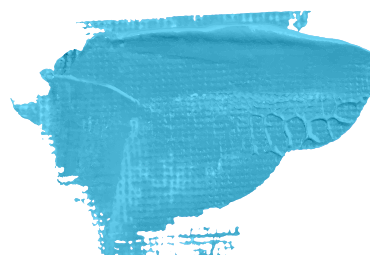


Figura 3. Modelo do estilo de aprendizagem de Kolb, Kolb (1984)

Segundo Kolb (1984), a aprendizagem é eficaz quando cumpre estas quatro etapas: experiência concreta, quando se faz ou experiencia algo; a observação reflexiva, quando se analisa e se reflete sobre a experiência vivenciada na etapa anterior; a conceptualização abstrata, quando se compara as teorias depois da análise; e a experimentação ativa, que permite contrastar o resultado da aprendizagem com a realidade. Este modelo cíclico é contínuo, retornando ao início para novas experiências, e a aprendizagem individual é mais eficiente quando ocorrem as quatro etapas do ciclo. Os estilos de aprendizagem são, assim, originados pela combinação de duas destas capacidades, tal como observado na imagem acima, e, de acordo com Pereira et al. (2019), são intitulados:

- ▶ **Estilo divergente**, cujo ponto forte é a imaginação e a criatividade, apresentando um melhor desempenho em gerar alternativas;
- ▶ **Estilo assimilador**, com uma grande capacidade de raciocínio indutivo e de definição de teorias;
- ▶ **Estilo convergente**, sujeito com alta concentração na resolução de problemas, possuindo um raciocínio hipotético-dedutivo;
- ▶ **Estilo adaptador**, ativo direcionado para a execução e planificação, flexível, adaptando-se a qualquer situação.





## Estilos de aprendizagem de Dunn

Segundo Dunn e Dunn (1978), Alonso et al. (2002), Barros (2008) e Rief e Heimburge (2010), alguns elementos influenciam a aprendizagem de uma forma positiva ou negativa, dependendo do estilo de aprendizagem de cada indivíduo. Cada estilo pode ser influenciado por um dado número de fatores afetando a forma como cada um reage às abordagens pedagógicas, sendo estas intrínsecas ou extrínsecas ao aluno:

- ▶ **As necessidades ambientais:** som, luz, temperatura, desenho e aspeto do meio;
- ▶ **A emoção pessoal:** motivação, responsabilidade, persistência e estrutura;
- ▶ **As necessidades de interação social:** com colegas, interagindo em pequeno grupo ou grande grupo, e interação com outros adultos;
- ▶ **As necessidades físicas:** de percepção, alimentação, tempo e mobilidade;
- ▶ **As necessidades psicológicas:** analíticas, globais, reflexivas, impulsivas.

Tendo em conta estas necessidades, Dunn e Dunn (1978) elaboraram um modelo de estilos de aprendizagem que nos indica como os sujeitos respondem a estímulos de nível ambiental, emocional, social, físico e psicológico, categorias sob as quais estão agrupadas diferentes condições que influenciam a aprendizagem (Figura 4).



Figura 4. Modelo do estilo de aprendizagem de Dunn e Dunn (1978)

No que se refere aos estímulos do modelo, estes podem resumir-se as características da seguinte forma (Dunn et al, 1982; Schmit & Domingues, 2016):

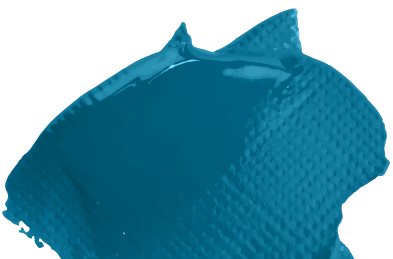
a) Estímulos ambientais: enquanto aprendem, os sujeitos reagem de uma forma diferente aos vários fatores ambientais. Alguns preferem ouvir música enquanto aprendem, outros preferem silêncio; alguns precisam de estudar em lugares bem iluminados para não ficarem sonolentos, outros gostam de pouca luz; há aqueles que gostam de lugares quentes e se sentem à vontade para estudar em ambientes informais e, ao contrário, outros preferem ambientes formais.

b) Estímulos emocionais: indivíduos motivados são capazes de obter um bom desempenho, mesmo em situações em que o seu estilo de aprendizagem não é considerado. Ao contrário, os mais desmotivados necessitam de atividades bem definidas, supervisão e estímulos frequentes.

c) Estímulos sociais: os sujeitos podem aprender melhor sozinhos, em grupo ou com a presença de um adulto e/ou par. Em alguns casos, os indivíduos adaptam-se bem a qualquer uma das situações anteriores.

d) Estímulos físicos: alguns indivíduos preferem estudar através de textos, outros preferem imagens e diagramas; alguns aprendem melhor de manhã bem cedo, enquanto outros só conseguem produzir melhor no final da manhã; há os que precisam de se movimentar enquanto estudam ou até mesmo comer algo para se concentrarem.

e) Estímulos psicológicos: os sujeitos analíticos aprendem melhor quando recebem as informações passo a passo, em sequências lógicas, ao contrário dos indivíduos do tipo global, que preferem entender o todo para depois se concentrarem em detalhes (p.375).



O modelo funciona com uma pontuação de 20 a 80, considerando pontuação de 40 a 60 de baixa preferência ou equilibrada para as duas extremidades de cada um dos 20 elementos, ou 60 a 80 pontos, que refletem uma preferência mais forte (Figura 5).

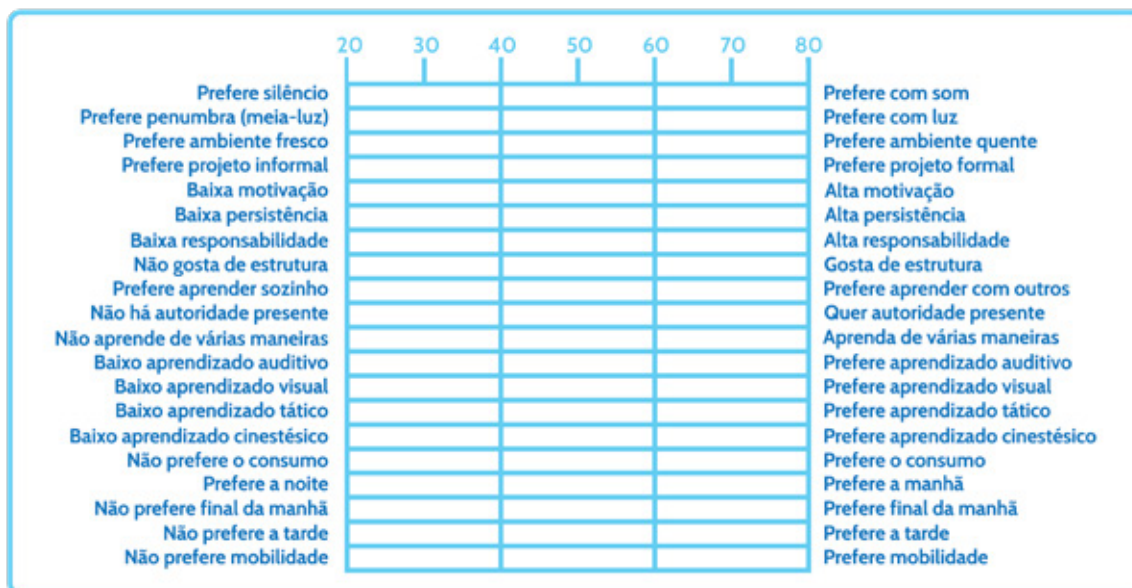


Figura 5. Esquema modelar de Dunn et al. (1982)

### Estilos de aprendizagem de VARK

O modelo de estilo de aprendizagem VARK, desenvolvido por Fleming e Mills (1992), com base em diferentes modalidades de percepção do mundo, apresenta o uso de canais como visão, audição e cinestesia para perceber a realidade contextualizada (Figura 6).

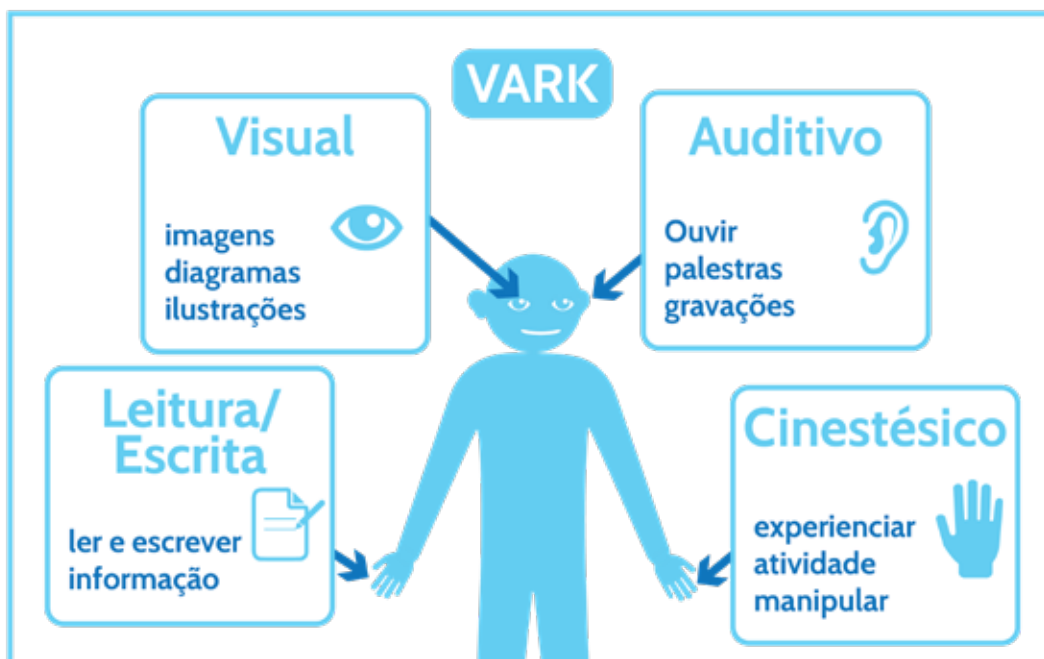


Figura 6. Modelo de aprendizagem VARK

Neste modelo, são classificados os estilos por campo sensorial, com a identificação de quatro estilos (Pereira et al., 2019):

- ▶ **O estilo Visual**, numa preferência por imagens gráficas e simbólicas;
- ▶ **O estilo Leitura e Escrita**, uma maior facilidade com informações escritas e formalização dos conhecimentos adquiridos para o papel.
- ▶ **O estilo Auditivo**, uma capacidade de entender informações e explicações que são transmitidas por meio de falas;
- ▶ **O estilo Cinestésico**, uma maior preferência pela experiência e prática, vivenciando o objeto de estudo.

De acordo com Fleming (2001), apesar de grande parte dos alunos usar todas as modalidades sensoriais trabalhadas no VARK, quando acontece a inclusão inconsciente de conhecimento, muitos optam por utilizar modalidades específicas. Portanto, destaca-se, nesta abordagem, um modelo baseado em diferenças individuais, no qual a percepção de cada um tem influência direta na maneira como se aprende e como se ensina (Araújo et al., 2019).

## PARA SABER

Para Schmitt e Domingues (2016), ter o conhecimento da existência de diferentes estilos de aprendizagem e saber os identificar é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que cada um de nós possui um estilo próprio, o que se traduz em diversas formas de aprendizagem existentes na sala de aula. Para identificar o estilo de cada um, é necessário recorrer a instrumentos específicos. Instrumentos utilizados para avaliar os estilos de aprendizagem dos modelos:

- ▶ Questionário KOLB (Assunção & Nascimento, 2019);

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6812701>

- ▶ Questionário VARK, versão *younger* (Cardoso, 2016);

[https://run.unl.pt/bitstream/10362/20389/1/TESE\\_COMPLETA\\_Marina\\_Cardoso.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/20389/1/TESE_COMPLETA_Marina_Cardoso.pdf)

- ▶ Questionário HONEY-ALONSO (Portilho, 2003).

[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-11/questionario\\_honey\\_alonso.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/questionario_honey_alonso.pdf)

Poderão consultar também:

Ferreira, V. (2018). *Estilos de Aprendizagem: Detecção e estratégias de aprendizagem*.

Editora: Casa do Psicopedagogo.



## Os estilos de aprendizagem equacionados em termos de aplicabilidade

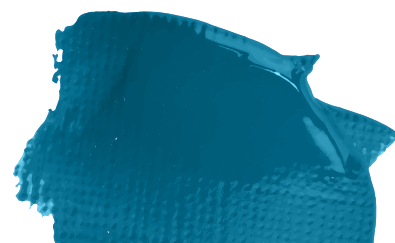
Schmitt e Domingues (2016) referiram, num estudo comparativo entre vários modelos de estilos de aprendizagem, que, embora existam razões significativas para questionar a validade de alguns dos modelos que foram analisados, estes oferecem descrições adequadas de muitos fatores que os docentes podem visualizar no ambiente de sala de aula, aprendendo, assim, com os seus alunos, a perceber os seus estilos, potencialidades e dificuldades. A utilização de um ou mais estilos de aprendizagem dá suporte para se criar atividades de aprendizagem potencialmente mais efetivas, orientadas para diferentes necessidades e interesses.

Segundo os resultados dos mesmos autores, de todos os modelos analisados e apresentados no estudo, o modelo de aprendizagem de Dunn e Dunn (1978) possui as dimensões mais abrangentes de todas as escalas de estilo de aprendizagem analisadas. Portanto, este modelo possui um maior potencial de gerar conhecimento em profundidade em investigações sobre o efeito dos estilos de aprendizagem, ou seja, é o modelo mais abrangente ao nível da avaliação das aprendizagens.

Na mesma perspetiva, İlçin et al. (2018), numa avaliação de estilos de aprendizagem com base na escala de Grasha-Riechmann, que se divide em seis estilos (*Independente, Evitante, Colaborativo, Dependente, Competitivo e Participante*), os alunos exibiram, com mais frequência, um estilo de aprendizagem colaborativo. Todavia, apesar disso, o estilo de aprendizagem participante foi associado a um desempenho académico significativamente maior. Concluiu-se, também, que, não obstante um aluno ser avaliado com um estilo predominante, na prática, pode adotar vários estilos, tendo em conta o objetivo que pretende atingir.

## Estilos de aprendizagem e estilos cognitivos

No que respeita à aplicabilidade dos estilos de aprendizagem, é importante destacar que alguns autores - Keefe (1991), Fleming (2001), Alonso et al. (2002) e Silva (2006) - definem estilos de aprendizagem reunindo vários argumentos, como definições que resultam como reações cognitivas, afetivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem aos seus ambientes de aprendizagem. Outros afirmam que estilos de aprendizagem é o mesmo que estilos cognitivos e outros consideram que não são o mesmo, e apenas influenciam um ao outro. De acordo com Barros (2018), existe uma diferença entre os dois conceitos. Para Lopez (2001) e Barros (2018), os estilos cognitivos “são caracterizados como consistências no processamento de informação, maneiras típicas de perceber, recordar, pensar e resolver problemas” (Lopez, 2001, p. 15). No caso dos estilos de aprendizagem, estes “são definidos como maneiras pessoais de processar informação, os sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem” (Lopez, 2001, p. 15).



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR****Atividade 3 - Modelos e estilos de aprendizagem**

**Tendo em conta o referido acima e com base na vossa experiência e contexto educativo, reflitam sobre as questões:**

1. Qual a vossa posição face à eficácia e aplicabilidade dos estilos de aprendizagem?
2. Quais as problemáticas, dentro do vosso ponto de vista, que emergem da atribuição de um estilo de aprendizagem próprio a um indivíduo?
3. De que outra forma poderia ser equacionada a aplicação da teoria dos estilos de aprendizagem?

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

**Identificação das necessidades e interesses em contexto escolar**

A sociedade atual caracteriza-se pela mudança, diversidade e imprevisibilidade. À escola exige-se que, neste contexto, responda às necessidades de todos os alunos, que a todos garanta o sucesso. As instituições escolares são desafiadas a assumirem dinâmicas organizacionais flexíveis, os docentes a reinventarem práticas pedagógicas e a apresentarem uma nova postura profissional, baseada em dinâmicas colaborativas (Machado, 2019).

A identificação das necessidades dos alunos é da responsabilidade de todos os atores no processo educativo e desenvolvimental, mais diretamente as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI).

Ainda no que respeita a necessidades, Haerens et al. (2015), Ng et al. (2016) e Sanchez-Oliva et al. (2017) referem a teoria das necessidades básicas identificada por Deci e Ryan (2000), que pressupõe que os indivíduos tendem a satisfazer três necessidades essenciais ao bem-estar: a autonomia, a competência e o relacionamento, que determinam a qualidade da participação num determinado ambiente.

Num contexto educativo, a necessidade de autonomia liga-se à iniciativa e ao desejo dos alunos de descobrirem a origem do seu próprio comportamento e participarem livremente na sua aprendizagem (Deci & Ryan, 2000). A necessidade de competência refere-se à perceção dos alunos de competência e eficácia diante das tarefas que devem realizar para atingir os seus objetivos, produzindo uma sensação

de realização (Ryan & Deci, 2020). Por fim, a necessidade de relacionamento refere-se à interação positiva em que o aluno se sente integrado junto dos demais elementos que compõem o ambiente social onde ocorre o processo educativo, produzindo um sentimento de pertença e aceitação, em vez de se sentir não integrado ou excluído (Deci & Ryan, 2008).

#### **Atividade 4 - Identificar e refletir sobre necessidades de aprendizagem**

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

Na identificação das barreiras à aprendizagem na sala de aula e na escola, não existem fórmulas exatas.

As abordagens utilizadas variam de escola para escola.

**Reflitam sobre as questões colocadas e como as podemos responder:**

1. O que os alunos querem alcançar, qual o seu objetivo? O que eles estão motivados a realizar? (Orientação: Esses pontos devem ser decididos por meio de discussão com os alunos.)
2. Porque os alunos desejam fazer algo? (Orientação: Isso pode ajudar a obter a sua percepção da tarefa.)
3. Como é que essa ação os ajudará a obter mais conhecimento e a desenvolver capacidades? (Orientação: Que tipo de alicerces podem ser lançados para uma aprendizagem posterior?)
4. O que os impede de atender às suas necessidades? (Orientação: Isso pode estar relacionado a fatores cognitivos, ambientais e curriculares.)

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Elaboração colaborativa de uma grelha de ideias e possibilidades

#### **Interesses pessoais, quais e como abordá-los**

A questão que agora se coloca é de que forma pode o docente conhecer os interesses dos alunos que integram as turmas/grupos que acompanha. A utilização da observação participante e não participante das ideias e ações dos alunos é, com efeito, imprescindível e vantajosa neste âmbito. Evidentemente que a reflexão crítica, fundamentada e construtiva sobre a ação educativa, tendo por base o registo organizado de dados, que decorram da aplicação de instrumentos validados, também ocupa um lugar de relevo (Mangas et al., 2021).



Para além das formas proveitosas existentes de avaliação de interesses pessoais, na perspetiva de conhecer os interesses do aluno, permitir que se conheça mais profundamente, com o objetivo de autoconhecimento, existem dinâmicas que podem ser aplicadas em grupo ou individualmente.

A aprendizagem socioemocional é atualmente muito abordada em contexto escolar. A resiliência, a capacidade de adaptação, a comunicação, a criatividade ou a capacidade de trabalho em equipa são requisitos fundamentais para obter sucesso a nível pessoal e profissional.

No entanto, quantos de nós nos lembramos de ter abordado estas questões no nosso percurso escolar? Com este intuito partilhamos convosco seis atividades para promover o conhecimento e autoconhecimento das vossas crianças e jovens!

### 1. Quem és tu? – Descobrir a identidade



Figura 7. Quem és tu? (Academia-cv, 2022)

Este é um exercício que poderá ser utilizado como quebra-gelo, para um grupo recém-formado. Mas poderá ser utilizado em muitos outros momentos. O jogo consiste em 36 perguntas, que poderão estar em formato de cartões ou num dado, que é lançado ao ar, garantindo a ordem aleatória das perguntas. E quais as perguntas que podemos encontrar neste jogo? “Qual a tua cor preferida?”, “O que te faz rir?”, “De que é que mais gostas em ti?” ou ainda “O que é que não gostas de fazer?”.

Com estas perguntas simples, ficará a conhecer melhor os seus alunos, assim como eles se ficarão a conhecer melhor entre si. Verbalizarão o que pensam e quem são, tornando-se, assim, mais conscientes da sua própria identidade.



## Procedimento

Imprimir ou escrever as perguntas e colar num material reutilizado; recortar um cartão para cada pergunta. As perguntas também podem ser coladas num cubo (ver link abaixo).

<https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2022/08/17-quem-es-tu.pdf>

## Materiais

Material reutilizado de caixa de cereais, restos de cartolina, caixas de cartão, folhas A4, caneta ou marcador, tesoura ou x-ato, cola ou fita-cola.

## Passos:

- A. Pedir a um participante para escolher um cartão (ou atirar o cubo) e colocar a pergunta respetiva à pessoa que está ao seu lado direito;
- B. O participante questionado deve responder à questão colocada e selecionar também uma pergunta para colocar ao colega. No final, todos devem ter participado.

## 2. Emoções e Expressões – Aprender a identificar as emoções



Figura 8. Emoções e Expressões (Academia-cv, 2022)

## Passos

Em conjunto com os seus alunos, dê um nome às diferentes expressões representadas (ver link abaixo). Peça, depois, aos participantes para elegerem a emoção de que mais e menos gostam, justificando o porquê.

Consoante a idade e a proficiência em língua portuguesa, pode pedir aos alunos que relatem situações em que sentem cada uma das diferentes emoções.

Este poderá ser encarado como um simples exercício de aprender o nome das emoções em português, mas é também uma excelente prática de reflexão da criança sobre si mesma.

[https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2019/10/recurso\\_18.pdf](https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2019/10/recurso_18.pdf)

### 3. Desenha uma ideia – Promover o autoconhecimento



Figura 9. Desenha uma ideia (Academia-cv, 2022)

Este recurso pedagógico apresenta uma ilustração incompleta, que mostra uma cabeça com um espaço vazio e a instrução “Desenha uma ideia na tua cabeça”.

#### Procedimento

Imprima o material pedagógico (ver link abaixo) e distribua uma folha por cada um dos seus alunos.

[https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2019/10/recurso\\_13.pdf](https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2019/10/recurso_13.pdf)

#### Passos

Peça aos alunos que desenhem quais as ideias e emoções que normalmente têm na sua cabeça. Para evitar a partilha de emoções ou experiências mais negativas, pode afirmar que a figura representada na ilustração tem um sorriso. Orientando o exercício dessa forma, potenciará a partilha de emoções positivas.

#### 4. Enche a caixa – O que me é mais precioso? – Autoconhecimento



Figura 10. Enche a caixa (Academia-cv, 2022)

O princípio deste jogo é muito semelhante ao recurso pedagógico anterior, mas, desta vez, o aluno é convidado a expressar quais os objetos e pessoas que lhe são mais preciosos.

#### Procedimento

Imprima a ilustração da caixa vazia (ver *link* abaixo).

[https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2019/10/recurso\\_17.pdf](https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2019/10/recurso_17.pdf)

#### Passos

Peça aos seus alunos para desenharem na caixa os objetos mais importantes que tenham ou que gostariam de vir a ter. Em seguida, anime o diálogo na turma, promovendo a troca de ideias positivas.

#### 5. O meu horário semanal – O que faço no meu dia a dia? – Promover a autogestão

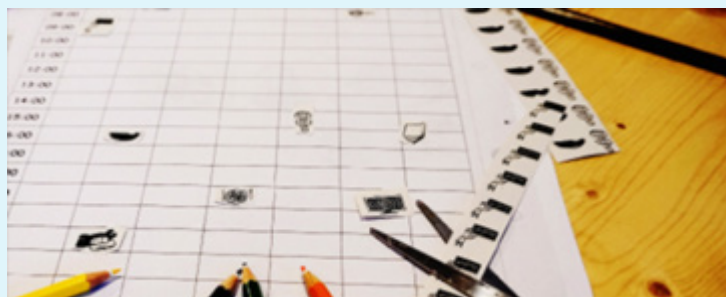
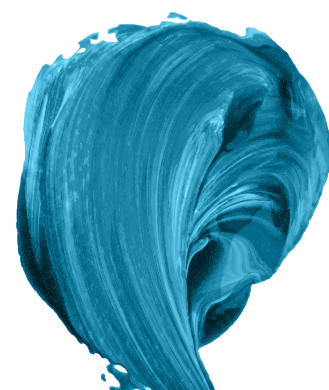


Figura 11. O meu horário semanal (Academia-cv, 2022)

Complementar os recursos pedagógicos que permitem ao aluno saber melhor quem é com o exercício “O meu horário semanal”, o que proporcionará ao aluno uma reflexão sobre as atividades diárias que realiza.



### Procedimento

Imprimir a ficha do horário e os cartões (ver *link* abaixo). Num material reutilizado, colar as ilustrações e recortar de forma a ter um cartão para cada imagem. Distribua aos seus alunos o material gráfico deste recurso – um horário semanal e ilustrações com atividades diárias, tais como comer, lavar os dentes ou outras.

[https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2019/10/recurso\\_20.pdf](https://www.academia-cv.pt/wp-content/uploads/2019/10/recurso_20.pdf)

### Passos

Peça ao aluno para atribuir o desenho da atividade representada ao horário em que normalmente a executa. Após o preenchimento completo do horário, analisar em conjunto o tempo que está a ser dedicado a cada uma das atividades e apoiar o aluno na reflexão sobre a organização das mesmas, assim como o tempo que dedica ao estudo.

Material: caixa de cereais, restos de cartolina, caixas de cartão, caneta ou marcador grosso, tesoura ou x-ato.

## 6. O que valoriza o meu Dia? – Auto e heteroconhecimento



Figura 12. Mural Make may Day (Candeias et al., 2021)

Os dias das pessoas podem passar de ruins para bons por meio de simples interações com outras pessoas. Dar a conhecer o que valorizamos, e ser reconhecido e apoiado, pode aumentar os sentimentos de autoestima e produtividade.

## Passos

1. Convidar os alunos a pensar no que significa “Valorizar o meu dia”.
2. Recolher três ideias-chave – estas podem ser gravadas numa parede ou gráfico.
3. Convide os alunos a partilharem o que valoriza o seu dia – pense em coisas diferentes que as pessoas fazem ou dizem que as faz sentirem-se bem, valorizadas ou reconhecidas. Recolha o maior número possível de ideias.
4. Convide os alunos a pensarem como podem valorizar o dia das pessoas. O que podem dizer ou fazer a outras pessoas para ajudá-las a sentirem-se bem. Experimente implementar estas atividades durante um dia ou uma semana.

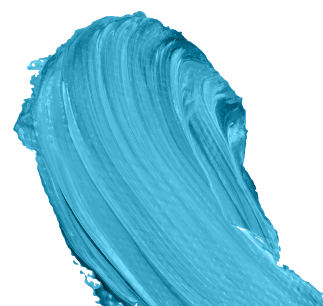
As ideias dos alunos podem ser registadas num quadro ou numa parede da sala de aula ou noutra local da escola. Isso pode tornar-se um ponto de referência para as pessoas quando se sentem em baixo. Os nomes (e fotos) podem ser ligados ao que os faz sentir-se bem – isso dependerá do grupo e da atmosfera, etc. Podem ser apresentados como um conjunto de balões para dar cor e diversão.

Promover que as pessoas valorizem o dia dos outros ajuda a propiciar um ambiente positivo e a pensar nos outros. O quadro ou a parede atuam como um aviso/lembrete para manter esta questão na mente das pessoas.

## Revisão

Convide os alunos a refletirem sobre “O que valoriza o meu dia”, como valorizar o dia do outro, em períodos regulares durante a semana. Pode ser uma revisão no final da semana a fim de considerar como dizer ou fazer as coisas de forma diferente na semana seguinte.

**[N]A PRÁTICA**



**Sobre atividades e recursos:**

<https://www.academia-cv.pt/>

**Links de partilha:**

- ▶ 1. *Estilo de aprendizagem sensorial (VARK)*

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_lopcOwfsou&t=150s](https://www.youtube.com/watch?v=_lopcOwfsou&t=150s)

- ▶ 2. Descubra seu estilo de aprendizagem:

<https://learningstylequiz.com/>

- ▶ 3. *Dunn and Dunn learning styles:*

[https://www.youtube.com/watch?v=ZAMkoc86i\\_o&t=105s](https://www.youtube.com/watch?v=ZAMkoc86i_o&t=105s)

- ▶ 4. A melhor aula de Ciências de sempre

<https://www.youtube.com/watch?v=zEmjekPJVSE>

## 2. 2. Os fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula

A educação inclusiva é um processo complexo, dinâmico e necessariamente sustentado. Vai sendo construída por sucessivas aproximações e adaptações às alterações constantes da própria sociedade, ao longo do tempo.

Adotar uma abordagem holística, assumindo que compete aos dirigentes políticos, assim como à comunidade local e educativa, nomeadamente, dirigentes, coordenadores, docentes, psicólogos, assistentes operacionais e outros técnicos, progenitores/encarregados de educação e alunos, mobilizando diferentes estruturas pedagógicas, meios, instrumentos e ferramentas diversas, tem sido determinante para promover uma plena inclusão.

As políticas educativas têm-se orientado no sentido de prover a Escola de maior autonomia e flexibilidade na gestão do currículo, instrumento que pode ser mobilizado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, promovendo respostas mais integradas e inclusivas. Contudo, o papel de cada interveniente não contribui de forma isolada, como uma parcela de um somatório de vontades, mas sim de forma interrelacionada. É, por isso, indiscutível que o docente é um elemento-chave no processo educativo e, conseqüentemente, o seu papel é determinante para o sucesso da inclusão de todos os alunos, seja qual for a sua idade, para que a diversidade passe a ser vista não como um problema,



mas sim como um desafio (UNESCO, 2020). A evidência demonstra, precisamente, que o contributo principal para o percurso escolar dos alunos vem, sem surpresa, das atividades pedagógicas desenvolvidas com os docentes, seguido pelos modelos de gestão e administração (em que se inclui a visão de escola) (Day et al., 2016).

A existência de diferentes modelos de gestão da diferença na sala de aula depende não só de fatores ligados ao docente, mas também da forma como a escola organiza os recursos e de outros fatores externos. Esta organização deve corresponder ao princípio da flexibilidade, sempre que necessário ou quando o professor assim o desejar (Agência Europeia, 2014).

Por exemplo, tal como referimos no *e-book 2* (secção 1.3.3.2, Pappámikail et al. (2022) as baixas expectativas dos docentes sobre os seus alunos condicionam, à partida, o seu ensino e, como tal, a sua relação com a escola e as aprendizagens (Rosenthal & Jacobson, 1968). É um ciclo fechado em si mesmo, com pouca probabilidade de sucesso. Assim, um passo fundamental é (re)conhecer os fatores que condicionam essas expectativas, desconstruindo-os, processo que tem de ser acompanhado de condições de trabalho e de apoio apropriadas a um corpo docente mobilizado para o desenvolvimento de práticas de ensino adequadas a uma escola inclusiva (UNESCO, 2020). Sugerimos, por isso, a consulta de alguns documentos que nos permitem refletir e identificar, mais claramente, os fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula que se relacionam com, por exemplo: a visão de escola presente nos documentos normativos e nas práticas de gestão, as crenças dos docentes na educação inclusiva e no potencial dos alunos, os recursos e os apoios disponíveis e a sua organização e gestão, a (in)formação disponível, etc.

► O Relatório com um desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal, construído pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, em colaboração com o Ministério de Educação português (DeStefano et al., 2022).

► O Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva (Pereira et al., 2018), especificamente os seguintes anexos:

**ANEXO 1** - Questionário da autoria de Mel Ainscow e Tony Booth, dirigido a professores e outros profissionais da escola, alunos e pais.

**ANEXO 2** – Instrumento desenvolvido pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, no âmbito do projeto *Inclusive Early Childhood Education*, visa apoiar o processo de autorreflexão sobre a qualidade dos contextos em jardim de infância.

**ANEXO 3** – Lista de verificação para autoavaliação da escola - O que já fez a sua escola para criar um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem? Traduzido e adaptado de: UNESCO (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>



O desígnio da educação inclusiva concretiza-se através de recursos de apoio à aprendizagem, na equidade e participação e através de uma ênfase no trabalho colaborativo e no desenvolvimento profissional docente (Almeida, 2019). A construção vai progredindo a cada dia e com as experiências contextualizadas (Carvalho, 2021). O enquadramento legal abre espaço à construção de ofertas pedagógicas diferenciadas, com base na afirmação de um currículo flexível, na promoção e disseminação oportuna da tecnologia na sala de aula e na autonomia dos docentes, na articulação estreita entre o currículo, avaliação e em novos papéis para os alunos (Elias, 2020). Esta abordagem permitirá contribuir para o novo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, um horizonte que se enquadra nas metas estabelecidas na Agenda do Desenvolvimento Sustentável 2030 (ODS 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos).

A inclusão escolar não se refere apenas às questões de acessibilidade física e estrutural, nem de adaptações de materiais didáticos ou curriculares; vai muito além disso. Refere-se ao desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diferença, que faça com que todos se sintam bem naquele ambiente e que sejam vistos pelas suas potencialidades. A educação inclusiva concebe a sala de aula como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo as suas capacidades, expressam as suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e desenvolvem-se como cidadãos, aceitando em consciência as suas diferenças e semelhanças (Ropoli et al., 2010).

Entender, assim, a sala de aula como um espaço de flexibilidade é condição necessária para se pensar a diversificação das práticas pedagógicas. Evocando a noção de educação inclusiva, importa sublinhar que as primeiras barreiras a derrubar serão, pois, algumas resistências ainda comuns, ancoradas a crenças e práticas cristalizadas. A mudança, por isso, não deve acontecer de forma isolada e precisa de estar inserida dentro de uma proposta política e pedagógica.

## PARA SABER +



Figura 13. Educação inclusiva e práticas de sala de aula

Para consulta:

[https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf)

As metodologias ativas parecem contribuir para a implementação de salas de aula inclusivas, favorecendo e promovendo o acesso e sucesso educativos, por terem o objetivo de garantir ao aluno uma maior participação, responsabilidade e autonomia na aprendizagem, diversificando técnicas e métodos (Moran, 2018). As metodologias ativas visam (re)pensar os papéis do docente e do(s) aluno(s), alterando as suas funções no grupo. Ou seja, o conhecimento é construído de forma combinada entre o docente, que passa a atuar como mediador, e os alunos, numa abordagem que coloca as crianças e jovens como protagonistas, promovendo o envolvimento e a motivação. Como se verá adiante, existem diversas formas e estratégias para empregar as metodologias ativas, centradas nos alunos, colaborativas (entre pares ou equipas), aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, abordagens STEAM<sup>7</sup> (modelo de ensino focado em cinco disciplinas fundamentais: Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), interdisciplinares e transdisciplinares, sala de aula invertida, estudo de casos, gamificação<sup>8</sup>, *game-based learning*, entre outras.

Nesta linha, um dos fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula prende-se, sem dúvida, com a organização do ambiente educativo (do espaço, do tempo, dos materiais, do grupo). Repensar as dinâmicas da organização da sala de aula é uma forma muito importante de dar aos alunos um papel mais ativo, de agentes, permitindo usar estratégias que sejam centradas neles e que respeitem a sua diversidade e os seus desejos, tentando extrair deles o melhor (Lima, 2017).



Figura 14. A geração das cadeiras

Fonte: <https://pt.slideshare.net/edivaniasilva/apresentao-do-seminario>

---

<sup>7</sup> Do inglês, *Science, Technology, Engineering and Math*.

<sup>8</sup> Aplicação de elementos lúdicos, mais especificamente de jogos (*games*) em atividades educativas. Embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a «gamificação» tem sido aplicada nas escolas há muito tempo (Bussarelo, Fadel & Ulbricht, 2014).

Pensar na organização da sala de aula, antecipadamente, contribuirá para a diversificação das práticas pedagógicas. A organização das carteiras, por exemplo, é um dos elementos mais visível e estruturante. Insistirmos na lógica de sentar os alunos numa carteira, trabalhando sobretudo a visão e audição, privando-os de qualquer movimento durante horas, poderá não ser a melhor opção para a promoção de práticas inclusivas. No entanto, a própria noção de escola passa, para muitos, pela imagem de uma sala de aula convencional, que pode justificar a resistência, ou mesmo inércia, em adotar outras modalidades, sobretudo, nos ciclos de ensino mais avançados.

Podemos equacionar uma mudança nos contextos educativos de forma intencional e com um sentido pedagógico claro, que se tornem mais interativos, eficientes e participativos.

### Seguem alguns modelos de organização da sala de aula:

#### 1. Filas juntas e organizadas horizontalmente

Todos os alunos ficam voltados para o docente, com as carteiras unidas. Dessa forma, os alunos conseguem interagir entre si e o docente cria um ambiente mais interativo.

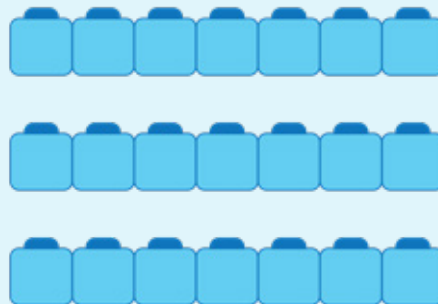
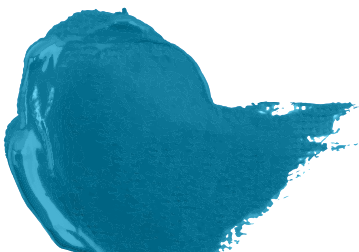


Figura 15. Sala com carteiras em fila



## [N]A PRÁTICA



## 2. Em U

A organização da sala de aula “em U” permite a troca entre os alunos, sem deixar de lado a interação do grupo com o docente, que assume um papel de mediador. Pode ser utilizada na condução de atividades individuais, mas que prezam por contextos coletivos. É uma boa alternativa para debates.

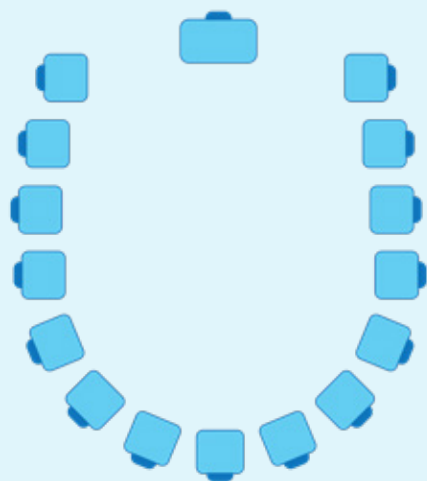


Figura 16. Sala em U

## 3. Em círculo

O docente pode estar no círculo ou fora dele e assume-se como mediador de aprendizagem.

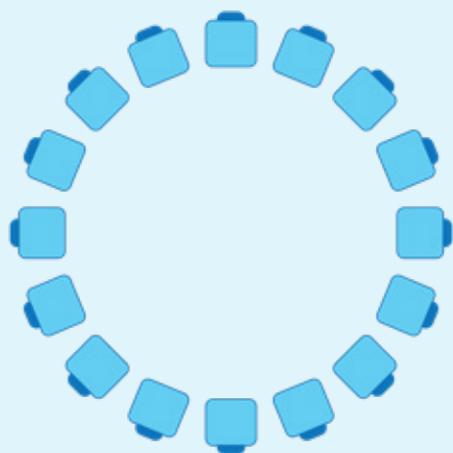


Figura 17. Sala em círculo

#### 4. Organização do espaço da sala de aula em grupos

Permite que o docente tenha um olhar do todo e caminhe entre os alunos para realizar interferências e dar orientações baseadas nas dificuldades e potencialidades de cada grupo.

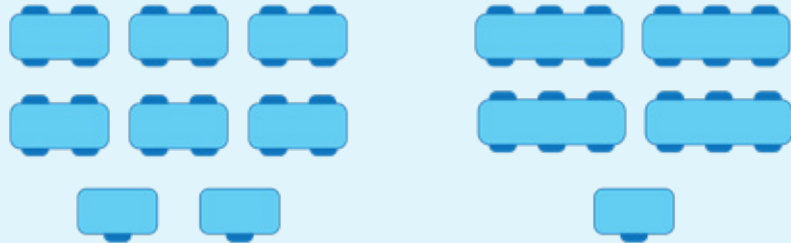


Figura 18. Sala disposta em grupos (quatro à esquerda e de seis à direita)

#### 5. Cadeiras voltadas para si

O docente assume-se, sobretudo, como observador. A ideia é que todos os alunos consigam olhar-se, ouvir e debater.

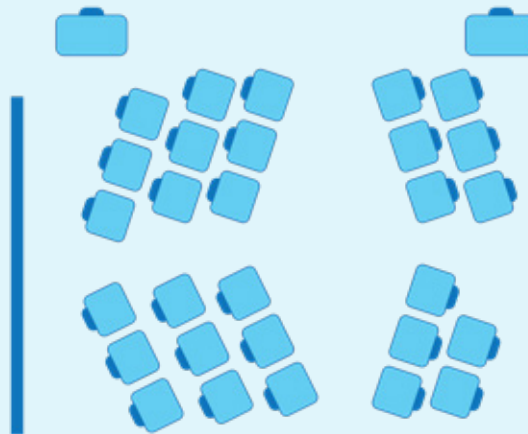
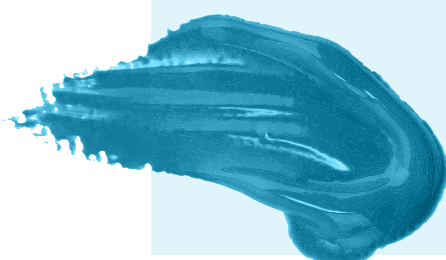


Figura 19. Sala com as cadeiras posicionadas em plenário



## 6. Duas filas voltadas umas para as outras

Os alunos conseguem observar-se e interagir para realizar as atividades. Além disso, há espaço para que o docente transite entre os alunos para esclarecer dúvidas e apoiar quem dele necessite.

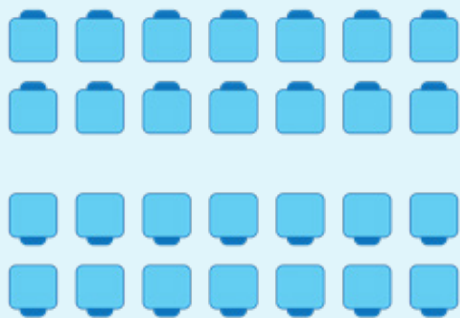


Figura 20. Sala com filas em contacto

Fonte: <https://educaethos.com.br/organizacao-da-sala-de-aula/>

Poderão consultar um exemplo de JamBoard ou outro software que permita facilmente perceberem como podem partilhar com a turma a disposição da sala de aula e receber comentários / anotações dos alunos. [https://jamboard.google.com/d/14vr\\_vFlaEg\\_9FZWmbZWr23Yp6DT2tdJo\\_kT1Bky15ol/edit?usp=sharing](https://jamboard.google.com/d/14vr_vFlaEg_9FZWmbZWr23Yp6DT2tdJo_kT1Bky15ol/edit?usp=sharing)

[N]A PRÁTICA



Para que se desenvolvam práticas inclusivas, é necessário que se replique, ao nível da sala de aula, a cultura de escola, que se espera inclusiva, utilizando recursos e estratégias educativas diferenciadas, modelos organizacionais flexíveis, um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo, uma avaliação contínua da progressão dos alunos nas várias áreas, atividades extracurriculares, e que haja uma planificação ajustada e passível de ser alterada de acordo com a especificidade dos alunos (Ainscow et al., 2006).

É importante ter noção da metodologia que se adota (Silva & Leite, 2015). Podemos privilegiar a utilização de materiais concretos e estimulantes (tendo em conta as características dos alunos, tendo



em atenção as suas diferenças, mas que promovam a equidade e participação ativa de todos), e as atividades não devem ser desenvolvidas só em contexto de sala de aula, mas sim noutros ambientes que proporcionem, por exemplo, a aprendizagem experimental e a utilização das tecnologias de informação e comunicação (Ainscow, 2000).

Cabe, assim, ao docente criar condições de aprendizagem adequadas a todos, e a cada um, antecipando como tarefas propostas poderão interessar ao aluno, isto é, como mobilizarão a sua curiosidade; a título de exemplo, inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projetos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem (Freire, 2008). Desta forma, o docente verá como necessárias e naturais ações como (Kronberg, 2010):

- ▶ Colaborar e articular-se com outros docentes, incluindo os docente de educação especial e outros profissionais, partilhando informações sobre o currículo a aprender – aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, as atividades de ensino e de aprendizagem e avaliação a realizar, para delinear a ação pedagógica mais adequadas a todos os alunos;
- ▶ Criar um ambiente positivo na sala de aula, para que todos os alunos se sintam incluídos;
- ▶ Detetar as áreas fortes, potencialidades, expectativas e necessidades de todos os alunos;
- ▶ Promover o bem-estar e as relações pessoais entre todos.

Outro fator importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula é a relação pedagógica, empática e afetiva, como aliás é pressuposto do DUA (Piscalho et al., 2022). Neste sentido, Carvalho e Peixoto (2000, p. 110) referem que:

(...)é fundamental dar importância à motivação e aos afetos para melhores aprendizagens. Quando pensamos no perfil da relação, esta deverá apresentar características pessoais que contribuam para um bom desempenho, como sejam “amor, aceitação, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de humor, paciência, senso prático, realismo e autoconfiança”.

As condições criadas pelas políticas de educação inclusiva traduziram-se em oportunidades para o trabalho interdisciplinar, podendo as escolas gerir até 25% ou mais do currículo, tendo em conta o seu contexto, ou seja, os seus alunos e as opções que melhor garantam a todos aprendizagens de qualidade, fundindo disciplinas e apostando no trabalho em Domínios de Autonomia Curricular (Elias, 2020). Muitas escolas têm investido de forma determinada e intencional em práticas de coautoria da gestão curricular e de coconstrução do saber, articulando a educação escolar com a educação não escolar. Elias (2020) defende que há muitas escolas que já operacionalizam os Domínios de Autonomia Curricular como momentos privilegiados de diferenciação pedagógica e de inclusão, em que se adaptam estratégias e se adequam contextos (espaço exterior, juntar turmas, etc.).

A sala de aula transfere-se para o espaço exterior - Encontros com o Parque, Bibliolab e “Cem sementes que voaram”.

**“A árvore estava à espera do dia mais que perfeito, o dia certo, o dia tal.**

**Deixou passar os dias de frio, os dias de chuva, os dias incertos e, quando o calor veio para ficar, soltou 100 sementes que planaram no ar e voaram...”**

Foi assim que começou a apresentação integrada nos **Encontros com o Parque** no sábado, no Salto, Aguiar de Sousa.

Tal como a árvore esperava ansiosamente o dia de largar as sementes, nós esperávamos este dia da apresentação da atividade trabalhada no projeto Bibliolab<sup>9</sup>. Ao longo do 3.º período, partindo do livro **“Cem sementes que voaram”**, trabalhou-se de forma transversal a educação literária, a leitura, a escrita, a matemática, o estudo do meio com o ensino experimental das ciências, as TIC, as expressões, a Cidadania...

Usou-se o espírito crítico para identificar problemas e para os tentar resolver. Pensando no **Parque das Serras do Porto**, escolheu-se o problema das invasoras e tentou saber-se como apareceram nesta zona e como se disseminam. As famílias não foram esquecidas e ajudaram-nos a fazer o descasque de acácias, num sábado muito animado.

Partilhou-se o que se aprendeu e a forma escolhida foi a dramatização com umas canções à mistura. O texto começou com o início do livro e foi sendo completado com as ideias de todos.

Num sábado magnífico, tendo como cenário a paisagem fantástica do canhão da Senhora do Salto, houve a partilha da produção com a família, com membros do Bibliolab, do Parque das Serras e da Câmara Municipal de Paredes e, ainda, com alguns visitantes.

A música, o texto, as cores, o movimento e a paisagem estavam perfeitos e a mensagem foi passada: temos de ser membros da Brigada da Floresta e acabar com as invasoras!

---

<sup>9</sup> <https://www.ua.pt/pt/cidtff/bibliolab>





Fonte:

<https://donossoreino.blogspot.com/2022/06/encontros-com-o-parque-bibliolab-e-cem.html?m=1>



## [N]A PRÁTICA

Torna-se necessário exportar o conteúdo da sala de aula, em regime formal, para fora da mesma, e adotar alternativas metodológicas, como saídas de campo, para potenciar as aprendizagens dos alunos, num contexto não formal, permitindo, assim, a consolidação do conhecimento (Pacheco et al., 2015). Assim, e para acompanhar a evolução do conhecimento, construir saber e aperfeiçoar as suas práticas, é fundamental que o docente possa, no novo mapeamento, refletir em conjunto com os seus pares no sentido do desenvolvimento profissional, com vista a benefícios coletivos extensíveis a toda a comunidade educativa.

**Atividade 5 - É hora de refletir, (re)conhecer,  
fazer diferente e ir em frente**

“Not everything that is faced can be changed, but nothing can be changed until it is faced.”, James Baldwin (1924-1987)

A partir da frase de James Baldwin, sobre a mudança, reflitam sobre os fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula, identificando aqueles que, no vosso caso, precisam de maior aprofundamento.

**Proposta de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

Em síntese, para que se efetive uma educação inclusiva, é fundamental ter presentes os diversos fatores facilitadores dessa inclusão na sala de aula, para que todos os alunos participem na sala de aula com os seus pares, não sejam sujeitos à exclusão e discriminação, sendo necessário que o trabalho desenvolvido com os alunos se baseie em práticas e estratégias diversificadas e ativas, que respeitem as suas diferenças individuais.

Por conseguinte, Roldão (2009) atesta que “o sentido de estratégia centra-se na conceção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades, de entre as que as várias tipologias proporcionam” (p. 30). Para esta autora, para que se defina uma estratégia conducente à prática, é necessário que se encontrem as respostas às seguintes questões: “Como vou organizar a ação? E porquê?; Tendo em conta o para quê e o para quem?; Com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (p. 29).

## I EM DESTAQUE

Seguem algumas questões que podem suportar a reflexão sobre os fatores subjacentes ao desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula:

**1. O ensino é planejado tendo em conta as necessidades de todos os alunos.**

- O trabalho de sala de aula tem em conta os interesses e experiências dos alunos?
- Os métodos de ensino usados são variados?
- Os alunos compreendem o objetivo do trabalho de sala de aula?

**2. As lições encorajam a participação de todos os alunos.**

- Os alunos são chamados pelo nome?
- Os materiais são interessantes para os alunos?
- Os alunos sentem que podem falar durante as aulas?
- As aulas são culturalmente relevantes?
- Os rapazes e as raparigas são equitativamente encorajados a falar?

**3. Os alunos são ativamente envolvidos na sua aprendizagem.**

- Os alunos são encorajados a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem?
- O ambiente de sala de aula encoraja a aprendizagem autónoma?

**4. Os alunos são encorajados a apoiarem-se mutuamente na sua aprendizagem.**

- A disposição dos lugares na sala de aula encoraja a interação entre alunos?
- É esperado dos alunos que trabalhem em pares ou em grupo?
- Os alunos ajudam-se uns aos outros a alcançar os objetivos da aula?

**5. Os alunos recebem apoio quando têm dificuldades.**

- Os docentes verificam se os alunos têm dificuldades?
- Os alunos sentem que podem pedir ajuda?

**6. A disciplina na sala de aula é baseada em respeito mútuo.**

- Existem regras para ouvir e falar à vez?
- Os alunos sentem que as regras de sala de aula são justas?
- Há uma atenção à ocorrência de casos de *bullying*? Há intervenções caso a caso e direcionadas à sensibilização de toda a comunidade no sentido da erradicação de *bullying*?

**7. Os alunos sentem que têm alguém com quem falar quando estão tristes ou preocupados.**

- As preocupações dos alunos são ouvidas e procuram-se soluções?
- Os docentes disponibilizam-se para falar em privado com os alunos?

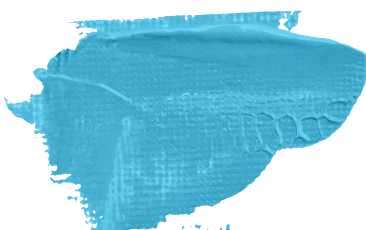
**8. A avaliação contribui para o sucesso de todos os alunos.**

- Os docentes usam a avaliação para incentivar a aprendizagem?
- Os alunos recebem *feedback* construtivo sobre o seu trabalho?
- Os alunos são ajudados a rever a matéria para testes ou exames?
- Os docentes procuram assegurar o respeito pela diversidade, mesmo no contexto de um sistema de avaliação formal único?

Traduzido e adaptado de UNESCO (2021). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. International Bureau of Education.

[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/unesco\\_bie\\_2021\\_web\\_inclusive\\_education\\_resrouce\\_pack.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf)

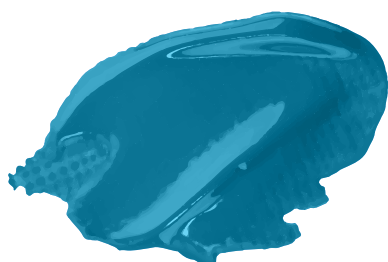
Os aspetos relacionados com os ambientes educativos e diferentes abordagens metodológicas serão aprofundados no tópico seguinte.



### 2.3. A promoção de ambientes educativos inclusivos e a diversificação de abordagens metodológicas

A Educação atualmente coloca novos desafios às Escolas e aos docentes, seja no que se refere à educação inclusiva, à reflexão sobre a ação docente ou sobre o papel do aluno na aprendizagem.

Quando pensamos na profissão de docente, não estamos em linha com a visão de um docente-funcionário com um conjunto de rotinas e rituais e que se reduz a aplicar uma planificação ou programa superiormente pré-determinado ao nível das políticas educacionais. Compreendemos que existem dificuldades em desenvolver novas configurações e prioridades para o conhecimento pedagógico, uma vez que a identidade do docente está enraizada nas ações, expectativas e significados das gerações anteriores (Edwards, 2000), mas, face aos desafios da escola inclusiva, os docentes ensaiam muitas vezes novas abordagens metodológicas, sustentadas ou não num trabalho reflexivo realizado de forma individual ou nas equipas educativas que integram, mas sempre com o objetivo de ensinar (para que todos aprendam).





**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

**Atividade 6 - Educação Inclusiva: possibilidade ou utopia?**

Proposta de debate em pequeno/grande grupo.

1. Na vossa perspetiva, os docentes, face às mudanças legislativas no âmbito da Educação Inclusiva, terão sido levados a questionar crenças e práticas instaladas?
2. Que tipo de mudanças se verificaram a partir das orientações propostas?
3. Como se organizaram as comunidades educativas face aos dilemas e transformações nas vossas escolas?
4. Foram partilhadas perspetivas de qual é o papel do aluno, do docente e do processo de aprendizagem entre os intervenientes?
5. O que é possível fazer para aprofundar os processos já encetados de modo a levar a educação inclusiva mais longe?



**VÍDEO 4**

Pensar utopicamente a educação: David Rodrigues at TEDxLisboaED  
[https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A)

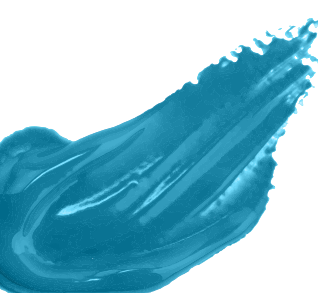
**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo



A ação de ensinar no sentido de conduzir a criança ao conhecimento (pedagogo é aquele que conduz – *ago* – a criança – *paídos* – ao conhecimento) e ensinar, no sentido de tornar público um saber que apenas alguns possuem, continuam a constituir os dois grandes referentes de base, aparentemente contraditórios, do entendimento da ação de *ensinar* (Roldão et al., 2009). É nesta função que os professores e educadores se constituem como indispensáveis, porque são eles que asseguram que *todos* têm acesso ao saber que se considera necessário à integração na sociedade, ou seja, que lhes permite tornarem-se cidadãos. Concordamos com Roldão (2007) quando afirma que o saber específico do docente é centrado no saber ensinar:

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (isto é, o que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) (...) – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente (...). Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores (...). Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo. (Roldão, 2007, p. 102)



EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR

## Atividade 7 – O que é ensinar?



## VÍDEO 5

## O Circo das Borboletas

<https://www.youtube.com/watch?v=ZQc8DWekUeQ&t=785s>

O que este mundo precisa é de espanto. Olha para eles... como se mexem, cheios de força, cor e graça... são surpreendentes. Mas tu, amaldiçoado desde o nascimento... um homem, se é que se lhe pode chamar isso, a quem até Deus virou as costas. - Para com isso! Porque dizes isso? - Porque tu acreditas nisso... mas se conseguisses ver a beleza que pode nascer das cinzas. - Mas eles não são como eu... - É verdade, tu tens uma vantagem: quanto maior a luta, mais glorioso é o triunfo.

Questões para reflexão e debate em pequeno grupo (adaptado de Roldão, 2009, pp. 18-19):

1. Quais as principais características de Mendez? Que paralelismo(s) fazem com o “ser educador e professor”?
2. Que visão têm sobre o que é ensinar?
3. Como se realiza a ação de ensinar em vários domínios (escolar, aprendizagem de um desporto, cozinhar ou conduzir...)? Com que diferenças (progresso, eficácia, regulação...)? Como as explicamos?
4. Se ensinar é “fazer alguém aprender” e, muitas vezes, as práticas nas escolas são ainda baseadas na exposição de conteúdos, qual a análise do facto de, em muitas das nossas aulas, os alunos não aprenderem o que foi “explicado ou exposto”? Debatam, comparando com situações em que os alunos aprenderam bem (experiências vividas ou observadas).

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- A partir deste exercício, poderão ainda propor um exercício de autorreflexão a partir da “Roda de competências do docente” (**Apêndice A**)

## Como ensinar para que todos aprendam – O conceito de estratégia

A escola inclusiva, com a diversidade de alunos que a constituem, tornou mais evidente a necessidade de o processo de ensino ser mais eficaz na promoção das aprendizagens de todos os alunos. Está nas mãos do docente tomar decisões de gestão do currículo, flexibilizando, mas garantindo a todos metas comuns. Uma planificação pré-realizada, baseada frequentemente em manuais e tendencialmente uniforme, tende a esvaziar o conceito de estratégia que aqui se centra na “concepção finalizada e organizada da acção de ensinar” (Roldão, 2009). Assim, a estratégia corresponde ao plano estabelecido pelo docente para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências em contexto real (Vieira & Vieira, 2005).

(...) A relação entre as questões dos docentes e os processos de pensamento tem sido documentada de forma a mostrar que os docentes fazem, essencialmente, questões fechadas, que requerem dos alunos respostas curtas (Gall, 1984)

(...) É o caso do estudo de Swift et al. (1996). Ao pedirem a quatro docentes para se gravar as discussões em uma das suas aulas em cada semana durante 15 semanas, ficaram surpreendidos por verificar que a maioria das gravações mostrava questões de treino e revisão para testes, com ênfase em baixos níveis cognitivos, ou leituras pautadas por questões breves, aparentemente formuladas para manter os alunos com atenção. Verificaram, ainda, que poucas questões têm o intuito de desenvolver as capacidades de pensamento dos alunos.

Existe um número considerável de trabalhos sobre as perguntas que os docentes fazem nas aulas, donde se conclui que cerca de 60% requerem que os alunos se lembrem de factos, cerca de 20% requerem que os alunos elaborem um pouco mais o pensamento e cerca de 20% dizem respeito ao controlo da sala de aula.

(...) Decorrente do exposto (vários estudos no mesmo sentido), parece ser possível afirmar que muitos docentes (provavelmente a sua maioria) usam, sobretudo, questões de tipo convergente e que estas não solicitam, por exemplo, capacidades de pensamento. (Vieira & Vieira, 2005, citado por Roldão, 2009, pp.70-71)

Decorridos alguns anos e tendo havido várias alterações legislativas na construção de ambientes educativos mais inclusivos, fariam falta estudos mais recentes que observassem esta dimensão. De qualquer modo, fica esta reflexão como convite ao questionamento sobre a função que cada um atribui às questões que coloca.

Roldão, M. C. (2009).

*Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor.* Fundação Manuel Leão.

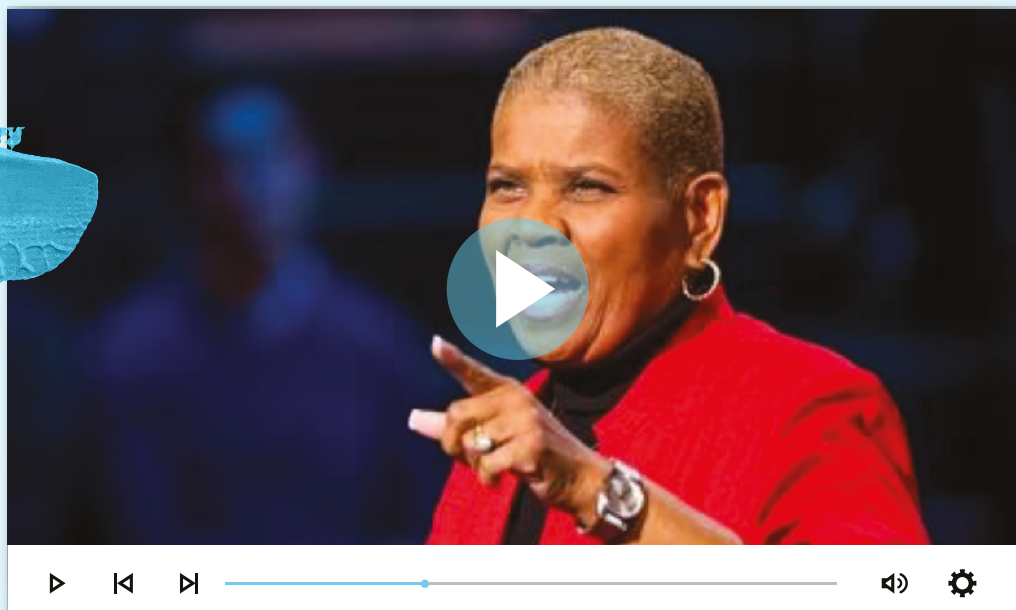
As classificações das estratégias de ensino estão frequentemente associadas a modelos educativos; daremos alguns exemplos em seguida. Propomos, neste sentido, contribuir para uma reflexão sobre diferentes estratégias que podem favorecer a aprendizagem. Além de apresentarmos algumas questões como forma de suscitar a reflexão sobre as estratégias de ensino, propomos igualmente, neste “percurso”, revistar algumas abordagens e gramáticas pedagógicas com potencial para práticas mais inclusivas.

Para início do debate, propomos algumas questões relevantes para uma educação inclusiva:

#### **Para que serve o professor?**

A criança só pode aprender, se primeiro sentir, e o sentir refere-se a tudo o que é atividade emocional, jogo, pintura ou canto. A emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afetivamente ou sentimentalmente pelos problemas: aprende a falar, porque a mãe lhe fala, aprende a servir-se do lápis, porque vê os adultos a servirem-se dele; pinta, porque a cor e a descoberta da forma a colocam em contacto com os outros e com o meio, porque estas atividades a emocionam (...) (João dos Santos, EEI:24.27.162-163 citado por Branco, 2000, p. 98).

A relação empática com o aluno e o foco na sua atividade e na sua pessoa como base para a ação pedagógica tem sido enfatizada por vários autores.



### VÍDEO 6

Rita Pierson: Cada criança precisa de um herói

[https://www.ted.com/talks/rita\\_pierson\\_every\\_kid\\_needs\\_a\\_champion?language=pt&fbclid=IwAR0KvpyLi-bihUj3IMaXaUL7HNHD-YyMlg1NgBZQr94-yW706UJq-6uB2Em4](https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=pt&fbclid=IwAR0KvpyLi-bihUj3IMaXaUL7HNHD-YyMlg1NgBZQr94-yW706UJq-6uB2Em4)

Ser considerado como um ser único em relação com alguém para quem a sua experiência conta pode ser um fator importante na motivação para aprender. Segundo Laevers (2004), o ponto de vista do aluno (o seu potencial, sentimentos, emoções e percepções) tem de ser considerado. Uma abordagem experiencial, em qualquer contexto educativo, analisa as atividades e interações que ocorrem, centrando-se em duas dimensões: o grau de “bem-estar emocional” e o nível de “implicação” – se o aluno se sentir bem, em segurança, agindo com espontaneidade, confiança e energia, mostra que o seu bem-estar emocional está assegurado, ou seja, as suas necessidades básicas estão satisfeitas.

Atender a um nível de envolvimento ou implicação do aluno impulsiona o docente a criar um ambiente estimulante e cheio de desafios que favoreçam a ação dos alunos em níveis de implicação elevados. O docente vê o aluno como um ser que tem sentimentos, uma cultura e um conhecimento. Além disso, o docente, através da observação, está atento às características específicas dos alunos, aos seus interesses e às características do meio físico e social em que se inserem e que são determinantes para a prática educativa. O docente protagoniza uma educação para todos, ou seja, procurando chegar a todos os alunos, respeitando as suas diferenças e promovendo a sua aprendizagem.

O objetivo deste modelo é a emancipação do aluno, ou seja, o seu desenvolvimento global, tendo o docente que atender a três pilares fundamentais: enriquecimento do meio, iniciativa do aluno e diálogo experiencial, que vão, no seu conjunto, desencadear processos de desenvolvimento e de libertação emocional. Para uma experiência educativa de qualidade e eficaz nos seus propósitos, contribuem o contexto educativo e os resultados da aprendizagem, mas enfatiza-se, sobretudo, o processo de apren-

EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR

Atividade 8 - O bom professor

Consultem o seguinte vídeo:



**VÍDEO 7**

Projeto ERASMUS Otherness

<http://othernessproject.eu/atividades/video.html?lang=pt&nid=48>

Pensem num docente que vos marcou pela positiva.

1. O que o caracterizava e diferenciava dos demais?
2. Desafiem os alunos a produzirem um texto/desenho/vídeo sobre quais as qualidades de um bom docente e organizem um evento para a sua divulgação junto da comunidade educativa.

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

dizagem (Laevers, 2004).

### A quem *serve* o docente?



Figura 21. As áreas na Educação (Tonucci, 2008)

O conhecimento do conteúdo a ensinar é o foco principal do docente ou o conhecimento do aluno e a forma como se envolve (ou não) no processo de aprendizagem deverá ser central para a ação pedagógica?

Falamos frequentemente na necessidade de as aprendizagens serem significativas para os nossos alunos e da importância do conhecimento do aluno e do que ele já sabe antes de querermos “ensinar”. Começamos por recordar, com Ausubel (1968), que a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais o novo material for incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e tiver significado para ele a partir da relação que estabelece com o conhecimento próprio. Em sentido oposto, a aprendizagem será mecânica ou repetitiva se não houver relação com o conhecimento anterior - o novo material é associado arbitrariamente ou de modo isolado na estrutura cognitiva do sujeito. Segundo Ausubel et al. (1968), o conhecimento adquirido numa aprendizagem significativa tem três vantagens: 1) o conhecimento é recordado por mais tempo; 2) a capacidade para aprender conteúdos que estão relacionados aumenta; 3) uma vez esquecida a informação, a reaprendizagem é facilitada.

A aprendizagem, quando significativa, é realizada através de um processo de assimilação cognitiva e implica um processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva do aluno como do material ou conteúdo de aprendizagem. Este material não se aprende “tal e qual”, mas entra em interação com os conceitos ou ideias que existem previamente na estrutura cognitiva, que também se modifica. A estrutura cognitiva que resulta desta interação é conseqüentemente mais rica do que a original.

Tal processo de assimilação permite compreender como resulta mais fácil relembrar matéria aprendida e realizar aprendizagens posteriores, uma vez que a estrutura cognitiva que recebe novas informações já está mais enriquecida. Como afirmou Ausubel (1968) na epígrafe do seu livro *Educational Psychology: A Cognitive View*, “o factor mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Descubram o que é e ensinem em conformidade”.

A ideia de que o conhecimento do aluno é fundamental para a ação pedagógica e que o ensino não se deve apenas centrar no conteúdo a ensinar é central para a escola inclusiva.

Considerar a perspetiva do aluno como ponto de partida para a opção pedagógica é comum a várias metodologias de ensino. Podemos dar um exemplo de investigação nas primeiras idades. Enfatizam-se, neste exemplo, a construção de conhecimento num contexto social e comunicacional, ao considerar a perspetiva do aluno como ponto de partida no processo de aprendizagem, a sua participação e os seus recursos na observação e exploração do mundo e a capacidade de se envolver em projetos mediados pelo professor (Reis, 2008a, 2008b).

### **Vamos descobrir os caracóis**

Projeto realizado por Nádía Moutinho (Reis, 2008a, pp. 53-55)


Esta semana contou com uma visita ao exterior, no seguimento de uma história que uma das crianças levou para o jardim de infância. Assim, o grupo saiu para a rua, num passeio pela comunidade envolvente, com o objetivo de ir descobrir os caracóis. Este contacto com a comunidade - pessoas, ruas estreitas, carros, casas - bem como com a natureza - árvores, animais, terra, ervas... - fez desta manhã um momento de aprendizagem agradável ao ar livre, proporcionando aprendizagens a vários níveis.

No decorrer do passeio e descoberta, algumas pessoas da rua colaboraram conosco e descobrimos outros seres vivos além dos que íamos procurar. Aprendemos com um senhor de idade como vivem os ouriços-cacheiros e tivemos a oportunidade de observar um destes animais. Encontrámos cogumelos que suscitaram a curiosidade das crianças e conversámos sobre a existência de cogumelos venenosos e de outros comestíveis.



## **[N]A PRÁTICA**





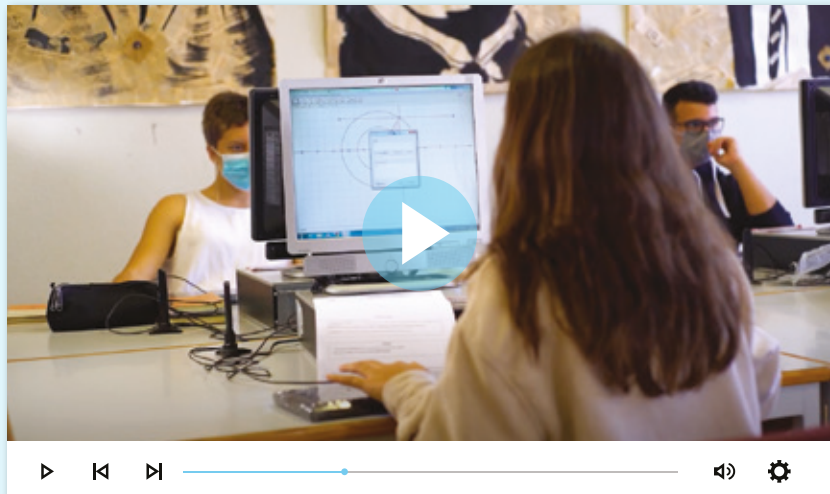
No dia seguinte, falámos sobre as descobertas de cada um, registando-as, e construímos uma casa para os caracóis que tínhamos recolhido no nosso passeio (utilizando um aquário vazio que existia na nossa sala). As crianças tiveram oportunidade de observar diferentes características dos caracóis: tamanho, forma do corpo, cor, locomoção, rasto que deixam ao deslocar-se, etc. Durante as três semanas em que decorreu o projeto, privilegiaram-se as conversas de tapete, como ponto de partida para o trabalho a desenvolver ao longo do dia. Desta forma, o grupo planeou as tarefas diárias e conversou sobre tudo o que queria aprender sobre caracóis: o que comem os caracóis? Do que precisam para viver? Como se deslocam? Têm olhos? Têm dentes? Para respondermos a estas perguntas, realizámos diversas atividades de observação e de experimentação. Por exemplo, para investigarmos os hábitos alimentares dos caracóis, planeámos, em conjunto, uma experiência em que colocámos caracóis dentro de pratos de plástico (um caracol por prato) juntamente com diversos “alimentos” selecionados pelas crianças: couve, alface, plasticina, papel, etc. Depois, durante alguns dias, observámos “alimentos” que tinham sido mordidos. Descobrimos, assim, que os caracóis gostam muito de comer papel. De seguida, investigámos o habitat preferido dos caracóis. Para tal, colocámos os caracóis em caixas que tinham zonas húmidas e zonas secas. Desta forma, verificámos que os caracóis preferem as zonas húmidas.

(...) Todo este processo de descoberta, na sala de atividades e fora desta com as famílias, foi sempre acompanhado por registos quer das crianças (através dos seus desenhos, pinturas e colagens), quer da educadora (através do registo de conversas e dos comentários efetuados durante as atividades). Todos os dias havia novos registos para afixar na parede sobre as aprendizagens efetuadas e, também, sobre as novas questões que as crianças desejavam investigar.

No final de cada dia, reuníamo-nos novamente no tapete para apresentarmos e discutirmos as descobertas efetuadas.

Ao longo do projeto, as crianças tiveram oportunidades de observar, manipular, questionar, experimentar, partilhar e registar, como formas de descobrir o mundo real. Mostraram-se sempre muito interessadas e envolvidas na tentativa de encontrarem respostas para as muitas questões que colocaram sobre os caracóis.



**Math com GeoGebra | Agrupamento de Escolas Gil Eanes****VÍDEO 8**

Math com Geogebra (ME/DGE)

[https://www.youtube.com/watch?v=7TtBSzgWA0U&ab\\_channel=DGEME](https://www.youtube.com/watch?v=7TtBSzgWA0U&ab_channel=DGEME)

O uso das tecnologias de informação e comunicação na aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, bem como a mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas.

**[N]A PRÁTICA**

O contexto sociocultural é mediador da aprendizagem e pressupõe sempre interação com outros - “a aprendizagem é um processo de ser capaz de participar cada vez mais no mundo em que nos encontramos” (Anning & Edwards, 2006, p. 9). A necessidade de interações sistemáticas e contingentes com o docente através de processos de *mediação* (não só para transmitir, mas também para interpretar a cultura) foram enfatizados por Jerome Bruner (1976). Na sua perspetiva, a aprendizagem é vista como uma atividade funcional, exploradora, imaginativa e criativa, em que o aprendiz é visto como um agente ativo, capaz de criar o seu próprio mundo, evoluindo na sequência da experiência que vai adquirindo.

Destacamos o conceito de Bruner de “currículo em espiral”, começando com a informação que se adequa ao nível de compreensão do sujeito, complexificando a aprendizagem a partir daí, baseando-se sempre nas aprendizagens anteriores. Bruner defende que as experiências mais eficazes assentam na contextualização dos conteúdos abordados e que as atividades de ensino e de aprendizagem devem privilegiar fundamentalmente a investigação e a exploração de alternativas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

### Atividade 9 - Gestão e desenvolvimento do currículo

1. Como planificam considerando o que querem ensinar e o que querem que aprendam os alunos da vossa turma?
2. Escolham um conteúdo a ensinar e explicitem como o desenvolvem com a diversidade de alunos das vossas turmas.



Figura 22. (In)diferenciação pedagógica

Fonte: <https://escoladossosnhosclaudia.blogspot.com/>

#### Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

Sou professora de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Apesar de ser comum encontrar vários níveis de proficiência linguística, este ano tive, pela primeira vez, um aluno bilingue. Enquanto a maioria está num nível elementar, a aprendizagem do inglês, a este nível, não faz qualquer sentido para ele. Comecei a preocupar-me com a desmotivação desta criança e já não me pareceu pedagógico (nem ético) estar sempre a pedir-lhe para ajudar os colegas. Lembrei-me de planear estratégias com uma lógica diferente... mais centradas na oportunidade de participação dos alunos na escolha dos materiais. Assim, fui disponibilizando alguns textos e tarefas mais complexas e difíceis no meio das outras mais básicas; deste modo, aquele aluno pôde ir, naturalmente, escolhendo o que pretendia para trabalhar.

*Testemunho de Professora do 4.º ano de escolaridade*



## [N]A PRÁTICA

O envolvimento ativo da pessoa com o ambiente e a asserção de que, ao longo do tempo, se vão construindo pensamentos cada vez mais complexos foram ideias também desenvolvidas por Piaget (1975). Estas ideias têm impacto em abordagens metodológicas em que se valoriza a atividade do aluno como fator central da aprendizagem; mas foram, sobretudo, abordagens socioculturais (Vygotsky, 1978) que vieram valorizar o papel da cultura e do contexto no processo de aprendizagem. Os alunos aprendem o que é importante na sua cultura através de interações “na” e com a sua cultura. O enfoque centra-se na linguagem e na forma como esta inclui os significados e os valores de uma cultura em particular. Destaca-se também, nesta perspetiva, a ideia de que as oportunidades de aprendizagem são diferentes em função dos contextos em que se aprende. Segundo Anning e Edwards (2006), existem quatro aspetos que caracterizam a perspetiva sociocultural sobre a aprendizagem:

(1) O impacto das expectativas culturais (ou seja, nós aprendemos a fazer o que pensamos que o contexto nos exige); (2) a relação entre o sentido do que somos e o que fazemos (ou seja, a relação entre as nossas identidades, disposições e ações); (3) a compreensão de que a aprendizagem ocorre através da interação com os outros (isto é, através da linguagem e da imitação); (4) a compreensão de que a aprendizagem ocorre através de e no uso de recursos que são valorizados nas nossas culturas (isto é, através do uso de recursos do mesmo modo que os outros). (Anning & Edwards, 2006, p. 57)

Segundo as mesmas autoras, a aprendizagem é um processo de ser capaz de participar cada vez mais eficazmente no mundo em que nos encontramos. Quando se inicia a escolarização formal, quer seja na escola ou no jardim de infância, os alunos provêm de diferentes contextos culturais, cada um dos quais

com formas próprias de construir sentido sobre o mundo. Estas “culturas” moldam de forma diferente o pensamento do aluno e o seu empenhamento face ao que o rodeia. Os docentes devem pensar na importância destas conceções prévias no processo de aprendizagem e também investir no contexto ou ambiente de aprendizagem, pensando nos espaços, nos recursos, nos valores, nos padrões de comportamentos esperados e nas interações. Estes podem e devem ser geridos e sustentados pelos docentes, apesar de raramente serem explicitados no currículo formal. No entanto, os alunos aprendem a partir de indícios que captam nos contextos em que vivem e o seu comportamento e o sentido atribuído à realidade dependem grandemente do que é possível e do que é esperado naquele contexto.

### **E se na escola se escrevesse por prazer? (*Observador*, 14.03.2019)**

**ROSA MARIA OLIVEIRA ([rmoliveira59@gmail.com](mailto:rmoliveira59@gmail.com))**

Professora do QE de Português e Francês - Escola Secundária José Macedo Fraga-teiro de Ovar - escritora; membro do grupo de investigação “ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos” (<http://protxtos.web.ua.pt/>).

Finalista da 1.ª Edição do *Global Teacher Prize Portugal*

Dar aulas pelo amor à criatividade e à educação impede-me de cair na rotina académica. Dedico-me, há vários anos, a ajudar muitos alunos a escreverem sobre os seus projetos de vida, potencializando a imaginação e seus talentos, recorrendo às suas memórias/ histórias de vida. A partir de 2010, implementei oficinas de escrita criativa e de ficção, para desenvolver, além do ensino da língua e literatura, ferramentas que ajudem os alunos a lidar com o emocional, o mental e o espiritual, apoiadas na terapia Gestalt. Para suplantarem os saberes escolarizados e recuperarem o gosto por aprender, ensino-lhes técnicas de escrita automática para terem acesso à sua vocação literária natural e à perceção do comportamento humano, tendo em conta as suas fontes (necessidades, lembranças, emoções, pensamentos e sonhos). Complementando esta abordagem, desenvolvo o “método” que designo por «educura», isto é, educar e, ao mesmo tempo, curar, através do qual eles aprendem a dar a atenção ao corpo e à respiração, a descobrir os benefícios da visualização criativa e da meditação, do autoconhecimento e da consciência baseada no coração. Sempre que possível, promovo o envolvimento dos pais e da família neste processo.

**[N]A PRÁTICA**

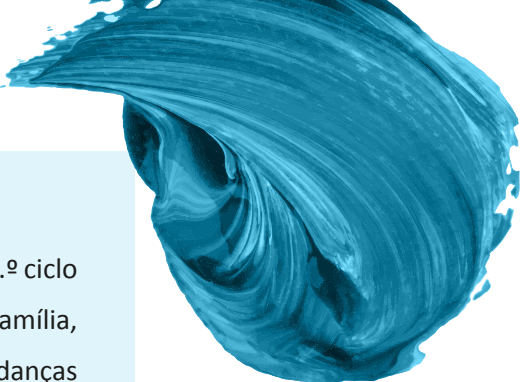


Enquanto professora de Português, fiz as minhas opções: ensinar o menos possível a escrever com técnicas puramente reprodutivas, que obrigariam os alunos a estar o tempo todo a escrever para “ninguém”; aprender para ensinar a aceder a uma escrita “não trabalhada” para que, como diz José Luís Peixoto, fosse vivida como uma afirmação tranquila, uma forma de crescer. Esta escolha viria a implicar, da minha parte e da parte dos alunos, um compromisso de aproximação às suas histórias de vida, de autoconhecimento maior, que passa, como disse, por fazer emergir suas memórias, sonhos, sentimentos e emoções.

As minhas escolhas ligam-se, claramente, à minha própria história de vida. Antes de me tornar professora de Português, comecei a escrever poesia para desenvolver a vocação de escritora, treinando a minha voz “literária” por puro prazer. Quando me confrontei, no início da minha profissão, e nos anos subsequentes, com turmas de adolescentes considerados “difíceis” e “resistentes”, deparei-me com as suas dificuldades relativamente à escrita escolar.

Para transformar esta vivência “negativa” da escrita em algo mais significativo para as suas vidas, dediquei um ano de licença sabática para criar um projeto de formação em escrita criativa (ficcional e autobiográfica), com 26 alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, cuja experiência se encontra narrada no livro *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante*. Foi o ponto de partida para a construção de um dispositivo didático que continuo a desenvolver num trabalho escolar integral, que não ignora o que os alunos já “sabem” nem o que gostam ou não de aprender. O resultado é muito satisfatório: alunos mais motivados e mais participativos na vida da escola. Colaboram nas sessões de oficina de escrita com alegria e emoção, com gosto por adquirirem conhecimento importante para as aulas de língua, e não só, e por poderem expressar-se pela escrita, em liberdade. Na perspetiva das pessoas que são os alunos, escrever na escola terá mesmo de fazer sentido para eles, possibilitando uma ação didática que contemple, ao mesmo tempo, a transformação pessoal dos alunos e dos professores. Acredito que os alunos inspiram os professores de muitas maneiras. Para mim, eles inspiram-me com suas próprias histórias de vida/suas histórias de família e estão, na verdade, a inspirar outros adultos, nomeadamente agentes da cultura.

Em parceria com a Câmara Municipal de Ovar/ Museu Júlio Dinis, estou, precisamente, a coordenar o projeto “História da minha família”, com o apoio de professores, educadores e pais do Agrupamento de Escolas de Ovar. Aproximadamente



100 alunos do pré-escolar (com ajuda dos pais e das educadoras), do 1.º, 2.º, 3.º ciclo e secundário têm escrito, de forma afetiva e prazerosa, as suas histórias de família, sobre os acontecimentos, as pessoas, os objetos, a memória, o afeto e as mudanças no seio das famílias nas últimas décadas. Acredito que o projeto das Histórias de vida/histórias de família é relevante como “semente” para o despertar de um novo paradigma de educação, que salienta a multidimensionalidade, a inclusão e o atendimento às reais necessidades das crianças e jovens.

É nesta base de compromisso ético, entre a escola e a família, que tenho projetado a ideia de que na escola se pode escrever por gosto, por necessidade genuína, de forma autêntica e natural, legitimando um caminho possível de conhecimento que fomente o bem-estar e a harmonia para a mente e o coração de quem aprende e de quem ensina.

(<https://observador.pt/opiniao/e-se-na-escola-se-escrevesse-por-prazer/>)

## [N]A PRÁTICA



Podemos pensar o início da escolaridade analisando algumas estratégias de ensino-aprendizagem e discutindo se estas serão igualmente impactantes em fases seguintes de escolaridade. Encontrámos, entre as estratégias mais eficazes, aquelas em que os docentes usam o conhecimento (de conteúdo) com confiança para apoiar e expandir a aprendizagem dos alunos em situações interativas e baseadas na atividade do aluno.

Num estudo longitudinal sobre a eficácia da educação de infância (*The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project*, Sylva et al., 2004), conduzido no Reino Unido, verificou-se que os educadores que ampliavam as interações e as atividades iniciadas pela criança foram considerados como sendo os mais eficazes. As estratégias de ensino mais fortemente associadas com melhores resultados cognitivos foram o questionamento aberto, a modelação do comportamento pelo adulto (Sylva et al., 2004) e o pensamento sustentado e partilhado – *sustained shared thinking*. Neste sentido, para a aprendizagem ser eficaz, tanto os docentes como os alunos têm de estar envolvidos numa coconstrução reflexiva. Os melhores contextos foram aqueles em que as atividades iniciadas pelas crianças prevaleciam, mas em que o adulto entrava em relação com a criança, “expandindo” o seu conhecimento através do pensamento sustentado e partilhado.

Na mesma linha de pensamento, Vygotsky (1978), Hedegaard (2002), Hedegaard e Chaiklin (2005) sugerem que os melhores contextos de aprendizagem são aqueles em que o docente tem em mente

o “contexto do dia a dia” do aluno e os “conceitos” que pretende que aprenda quando planifica as aprendizagens. Designaram por *double move* a esta conceptualização do ensino-aprendizagem. Neste sentido, o docente, para ser eficaz no seu ensino, tem de reconhecer a cognição pessoal dos alunos, os conceitos do dia a dia que estes possuem para neles enraizar as atividades de ensino que planifica. Hedegaard (2002) sublinha que as experiências de aprendizagem estritamente relacionadas com disciplinas e conteúdos escolares são agrupadas em diferentes categorias da experiência diária e não permitem *insights* sobre a forma como os diferentes conhecimentos e conceitos se relacionam. Neste sentido, e para esta autora, este é um dos motivos pelos quais as abordagens mais tradicionais aos conteúdos e conhecimentos escolares não são consideradas relevantes para a prática social diária. A aplicação do conceito de *double move* de Hedegaard no processo de ensino-aprendizagem permitirá, portanto, que o conhecimento disciplinar (formação do conceito científico/*scientific concept formation*) e a importância da cognição do dia a dia (formação do conceito do dia a dia/*everyday concept formation*) se tornem explícitos.

No mesmo estudo, foram igualmente relatadas uma associação entre avaliação formativa, *curricular matching* (em termos de desafio cognitivo) e *sustained shared thinking*. Esta articulação pode conduzir ao proporcionar pelo docente de mais experiências e atividades para os alunos que se constituem como desafios cognitivos. Quanto melhor cada uma destas dimensões - observação sistemática, avaliação e *feedback* - e a articulação entre elas, mais eficazes eram os docentes no apoio aos processos de aprendizagem dos alunos.

Alguns modelos e movimentos educativos enquadram-se nesta perspetiva, nomeadamente os que utilizam a metodologia de trabalho de projeto como uma das principais estratégias educativas.

### **Trabalho de projeto**

O trabalho de projeto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas aos alunos, tomados como “investigadores natos”. Esta metodologia poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento (Katz & Chard, 2009). Esta articulação pode fazer-se introduzindo, de uma forma comum aos diferentes ciclos e níveis educativos, o trabalho em redor de um mesmo projeto, em que cada nível etário assume tarefas ou vertentes de trabalho que porá em comum com os outros alunos, todos contribuindo, assim, para um projeto coletivo, numa articulação entre ciclos.

É considerada uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico ou, melhor ainda, uma metodologia assumida em grupo, que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Vasconcelos et al., 2011).



O trabalho de projeto, enquanto ação concebida e desenvolvida por um grupo, leva-nos mais longe no conceito de aprendizagem ativa e relacional ao promover a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e a tentar transformar, reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto (Edwards, 2005).

Ao investir nestas abordagens pedagógicas, os docentes terão de abdicar do seu poder (de controlar o tempo e o espaço letivo, e até os temas e os percursos pedagógicos), poder esse que é transferido para os alunos. Abdicar do poder, porém, não deve ser confundido com abdicar do protagonismo, uma vez que o trabalho pedagógico passa por preparar o terreno, antecipar, selecionar recursos e coconstruir processos de aprendizagem com os alunos.

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

### Atividade 10 - O que fazemos quando desenvolvemos projetos?

Muitas escolas realizam projetos em torno de temáticas transversais, mas tal não significa que trabalhem com metodologia de trabalho de projeto.

Observem o vídeo e discutam, em pequeno grupo, em que tipologia - *projects* ou *project-based learning* - enquadrariam cada projeto que realizam na vossa Escola.



### VÍDEO 9

Projects and Project-Based Learning: What's The Difference?

[https://www.youtube.com/watch?v=dhwuQU2-g5g&ab\\_channel=Edutopia](https://www.youtube.com/watch?v=dhwuQU2-g5g&ab_channel=Edutopia)

### Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

## Flexibilidade e projetos no Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua



## VÍDEO 10

Flexibilidade e projetos no Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua  
[https://www.youtube.com/watch?v=qs-ikGpTzCA&ab\\_channel=Dire%C3%A7%C3%A3o-deServi%C3%A7osDesenvolvimentoCurricular](https://www.youtube.com/watch?v=qs-ikGpTzCA&ab_channel=Dire%C3%A7%C3%A3o-deServi%C3%A7osDesenvolvimentoCurricular)



## [N]A PRÁTICA

## PARA SABER

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Muitas vezes os projetos desenvolvidos na escola são currículo e convergem para uma perspetiva integradora ou integrada com o trabalho na sala de aula.

Entre os modelos educativos em que a metodologia de trabalho de projeto é uma das estratégias utilizadas, temos a abordagem Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna, que abordaremos seguidamente.

**Abordagem Reggio Emilia**

Apesar da alegada impossibilidade de replicação pelas características inerentes à abordagem Reggio Emilia, ela tem sido internacionalmente considerada como uma referência de boas práticas em educação de infância. Apoiada pela comunidade municipal italiana de Reggio Emilia e pela visão do seu líder inicial Loris Malaguzzi, tem uma visão da criança como sujeito de direitos e competente, capaz de aprender e de construir as suas próprias teorias sobre si própria e sobre o mundo como uma das suas ideias essenciais. A preocupação, nesta abordagem, é a criação das condições de aprendizagem que

facilitem a construção do conhecimento da criança através dos seus próprios projetos e “through the synthesis of all the expressive, communicative and cognitive languages” (Edwards et. al, 1993, p. 365). A criança é apoiada pelo adulto e pelos pares no contexto de relações calorosas e na criação do seu próprio significado do mundo que a rodeia (Rinaldi, 1999). A reciprocidade da interação e a escuta ativa das crianças são duas das suas componentes essenciais.

As crianças são incentivadas a colocar questões, a procurar respostas, num ambiente que lhes proporciona diversas oportunidades de escolhas, tomada de decisões e resolução de problemas. Exploram o ambiente que as rodeia, com o objetivo de usarem diferentes formas de linguagem ou modos de expressão, através de palavras, movimento, desenho, pintura, as “cem linguagens da criança” (Malaguzzi et al., 1997). As crianças devem ser capazes de fazer surgir novas ideias, memórias, sentimentos e, até, novos conhecimentos, numa variedade de expressões. Estas variadas formas de expressão fazem com que a criança represente o mundo que a rodeia, o próprio conhecimento acerca do mundo físico e social.

Se a criança utilizar diferentes formas de linguagem, quer verbal ou gráfica, estão possibilitados o desenvolvimento e aprofundamento dos seus conhecimentos. A arte surge aqui, nesta perspetiva curricular, integrada no currículo, ainda que em parceria com um docente especializado em artes, presente em cada uma destas Escolas. A partir dos trabalhos artísticos, surgem as discussões e os debates organizados em grupo com finalidade de analisar desenhos, pinturas, esculturas que as crianças realizam. Com estes momentos, são formuladas hipóteses, partilhadas experiências e interesses, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico da criança.

O trabalho com as famílias e a comunidade é fortemente valorizado neste modelo. A base do diálogo entre pais e educadores são as atividades realizadas pelas crianças. Com o envolvimento das famílias, pretende-se melhorar a qualidade, fornecendo uma resposta às necessidades sociais da comunidade. Este envolvimento no processo educativo realiza-se através de discussões, debates e tomadas de decisão realizadas em conjunto. Um dos grandes objetivos das reuniões é que se possa mostrar e partilhar com os familiares os processos e as opiniões das crianças, com o apoio da documentação. Também as ideias e conhecimentos dos pais são bem aceites, pois é positiva a troca de saberes entre pais e educadores.

A organização do espaço e materiais é valorizada, sendo o espaço considerado o terceiro educador. Segundo Malaguzzi et al. (1997), citado por Lino (2007), a escola engloba um conjunto de interações que, por sua vez, ocorrem num ambiente organizado e atrativo, que proporcione convivências e laços entre as pessoas. Nele, desenvolvem-se aprendizagens que resultam num clima socioafetivo positivo e propício ao bem-estar e segurança da criança.

Como é natural, o espaço não pode ser pensado apenas para as crianças, pois nele colaboram os profissionais de educação e as famílias de cada criança que frequenta o espaço escolar. Deste modo, todos os intervenientes referidos participam na construção do ambiente educativo. O espaço deve ser previa-

mente estruturado e deve ser indicador das ideias, dos valores, das atitudes e da cultura que emerge daqueles que nesse espaço trabalham. De acordo com este modelo, existe um espaço comum: a *piazza* (praça central), refletindo a comunidade social em que está inserido. Além destes espaços, há ainda um *atelier* e uma sala de música. Ao redor da *piazza*, podem encontrar-se salas de atividades com várias áreas, tais como a área das construções, área dos jogos, área da casa, área das ciências e experiências, biblioteca e área da escrita. Todas as áreas têm um variado leque de recursos para a concretização de diversas atividades, satisfazendo as necessidades e interesses que contribuam para o desenvolvimento da criança. Todas as paredes interiores mostram o que é realizado ao longo do ano letivo, pois nelas estão afixados os trabalhos elaborados com as crianças.

No que respeita ao espaço exterior, há uma grande preocupação em organizá-lo de modo a sustentar uma aprendizagem contínua das atividades realizadas nos espaços interiores. É também um espaço de exploração livre, onde há sensibilidade estética e oportunidade de lidar diretamente com a natureza. O ambiente deve apelar ao bem-estar emocional e ao envolvimento das crianças, bem como à fantasia, imaginação e criatividade.

A organização do tempo está orientada para que as crianças sejam ativas e conscientes das suas escolhas. De manhã, as crianças reúnem-se com a educadora, momento em que há oportunidade de escolha da atividade que cada criança pretende realizar: onde (na *piazza*, no *atelier*, nas áreas da sala ou no espaço exterior), com quem (sozinha ou em pequeno/grande grupo), acompanhada ou não por um adulto. Além da escolha das atividades, as crianças ainda têm direito a optar pelos recursos necessários à concretização da tarefa escolhida. As atividades desenvolvidas podem levar a cabo o desenvolvimento dos projetos de instituição/sala. É de referir a importância que esta abordagem atribui a atividades sociais e de participação na vida do contexto em que está inserida, por exemplo: preparar a mesa para as refeições, cuidar das plantas e animais, ajudar na confeção de alimentos e auxiliar na higiene de materiais dispostos pelo espaço (Lino, 2007).

## I EM DESTAQUE

Demasiado tempo em grande grupo? Vale a pena pensar nisso...

<https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/26/demasiado-tempo-em-grande-grupo/?fbclid=IwAR05n5pwdLLOzOo-VPRX2vREcl7WBF6QE8LASSszyL1XRGjCDVeiJoSDDdnY>

Uma avaliação rigorosa dos processos educativos é que nos dá a eficácia das práticas pedagógicas, por contraste com uma adesão a modelos simpáticos que podem ou não ser eficazes.

Cabe ao educador criar um ambiente rico e estimulante, que ofereça à criança diversas experiências e que satisfaça as suas necessidades e interesses individuais e do grupo. Devido a esta organização, as crianças acabam por trabalhar em diversas atividades e projetos, tendo sempre o apoio do adulto, mas de modo não intrusivo. As crianças são consideradas competentes, capazes de interagir e dialogar umas com as outras; o adulto serve de apoio e de guia. De facto, o papel do adulto é o de encorajar e cooperar com a criança, conhecer as ideias de cada uma, através de uma observação e escuta atentas de forma a sustentar e promover formas mais elevadas de pensamento e de ação.

Nos trabalhos de projeto, os educadores refletem e investigam, com elementos da restante equipa educativa, de modo a planear o projeto através de visitas, novos materiais ou da introdução de novas ideias, o que faz com que estes projetos sejam revistos continuamente. Os educadores escutam as crianças e partilham momentos de aprendizagem que não têm temáticas ou conteúdos pré-determinados e que partem da escuta ativa das crianças. Nestes projetos, surge o jogo, o pensamento lógico-matemático, a linguagem corporal e simbólica, a narrativa, a argumentação...

Em cada escola, o artista plástico ajuda as crianças a aprenderem várias técnicas de desenho, pintura, modelagem, colagem e a expressarem-se, utilizando estas linguagens simbólicas. Por cada sete escolas (creches e jardins de infância), existe um pedagogo que sustenta a ação dos educadores. É com base no princípio de que cada criança é única que o pedagogo orienta o seu trabalho. Com isto, é esperado que o educador seja ajudado a melhorar a sua observação, a escuta da criança, a documentar os projetos e as aprendizagens. A mudança de uma linguagem para outra e a interação recíproca permitem à criança criar e consolidar conceitos e criar os seus mapas conceptuais (OCDE, 2004a).

Segundo Rinaldi (2006), não se pode avaliar uma criança sem a observar e escutar. Nesta ideia, surge a noção de documentação pedagógica associada à planificação, com o intuito de realizar a avaliação e tornar evidentes as aprendizagens das crianças. Esta noção advém de todo um trabalho de registo, podendo este assumir vários formatos: escrito, vídeo, fotografia, trabalhos realizados pelas crianças. Tudo isto deve ser interpretado e analisado. No modelo pedagógico de Reggio Emilia, a documentação é essencial no desempenho de três “funções-chave”, assentando a primeira na estimulação, motivação e descoberta da criança, de forma a construir conhecimento; a segunda está relacionada com o desenvolvimento do sentido crítico do docente, fazendo com que este reflita sobre todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças e sobre o seu próprio papel como profissional; por último, é dada ênfase à transmissão da informação das atividades e experiências que as crianças realizam entre a escola e a família, ou seja, é, mais uma vez, salientada a importância que tem o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos. A documentação pedagógica é, por conseguinte, um dos aspetos-chave desta perspetiva curricular (Rinaldi, 2006).

Nesta linha, o conceito de currículo assume que as crianças dominam muitos aspetos da linguagem natural e são capazes de partilhar as suas crenças e teorias sobre o mundo físico, biológico e social através de várias formas de linguagem. Essas teorias podem ser enriquecidas através do diálogo com os outros pares e adultos e possibilitam a interpretação da realidade. Desta forma, é um currículo que favorece o aprender a aprender, não existindo metas ou objetivos predefinidos – ou seja, não existe ensino sem aprendizagem (Malaguzzi, 1993, citado por OCDE, 2004b). O currículo pode, assim, ser definido como “contextual”, isto é, determinado pelo diálogo com as outras crianças, educadores e ambiente em que se situa. Os tópicos e conteúdos a estudar partem dos interesses genuínos das crianças, que a equipa educativa documenta por forma a alimentar projetos que possam ser desenvolvidos pelas crianças, com o apoio e envolvimento da comunidade.

A aprendizagem é mais considerada como uma atividade de grupo do que individual e as crianças são encorajadas a considerar os outros e as suas teorias e opiniões divergentes. O papel do educador é complexo - o docente é um docente-investigador, que escuta, observa e documenta o trabalho das crianças e o seu papel é provocar, coconstruir e estimular o pensamento e a colaboração entre as crianças (OCDE, 2004b).

### Atividade 11 – A organização do espaço educativo

Inspirados na ideia de que o espaço pode ser o terceiro educador, propomos uma atividade de reflexão sobre a organização do espaço e dos materiais na sua sala.

1. Façam um esquema da vossa sala de aula. Tentem reproduzir no papel o que consideram importante. Podem usar legendas, cores e trocar impressões com os vossos colegas enquanto desenham.
2. Conversem com um colega sobre o vosso esquema. Quais os problemas que encontram ao ensinar? Que potencialidades são proporcionadas por esta organização do espaço?
3. Partilhem com o grupo.

#### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR

A metodologia de trabalho de projeto tem sido também trabalhada por muitos educadores e docentes que integram o **Movimento da Escola Moderna Portuguesa**. Valoriza-se uma composição de turmas com integração de alunos de diferentes idades e culturas de forma a garantir “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 1996, p. 146). Os espaços das salas estão organizados em “áreas de trabalho específicas”, como a “área da reprodução da escrita” ou a área de “construções e carpintaria”. As áreas destinadas às atividades de expressão plástica estão sempre presentes nas salas das primeiras idades, com todos os materiais necessários e acessíveis às crianças, assim como uma área de “biblioteca e documentação” ou uma área de “experiências e ciência”.

O espaço é gerido por todos, com a colaboração do docente, que deve promover a cooperação e a vida do grupo, promovendo a expressão individual dos alunos e a entreajuda. São estabelecidas com os alunos as regras de funcionamento da sala e a distribuição das tarefas necessárias à vida do grupo. Grande importância é colocada no processo de socialização e na possibilidade de vivência dos processos de vida democrática num grupo. O docente funciona como “parceiro” mais velho e, por isso, privilegiado na interação com os alunos, mas a relação entre pares, a possibilidade e o desejo de juntar crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, é promovida e incentivada:

Os educadores que sustentem este sistema de educação pré-escolar assumem-se como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada. (Niza, 1996, p. 155)

Vasconcelos, num estudo etnográfico numa sala gerida por uma educadora “adepta” do Movimento da Escola Moderna, a Ana, descreve assim o que podemos classificar de perfil mais adequado da educadora deste modelo, dando o exemplo de um trabalho que opera na Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças (Vygotsky, 1978) e demonstrando como estas podem trabalhar a um nível mais complexo se acompanhadas por um adulto:

A Ana induz as crianças a observarem e prestarem atenção aos hábitos dos animais. Por vezes, como acontece com todas as crianças, distraem-se do que estão a fazer, mas a Ana fá-las retomar a tarefa sem se impor. Mantém também a comunicação bem viva através de uma conversa animada. A morte do peixe é hoje o tema escolhido para a discussão de grupo e motivo de perplexidade individual. É por isso que a Filipa tenta a todo o custo “dar-lhe um sentido”. É através da interação verbal que as crianças constroem e reconstróem o seu conhecimento da realidade (...). As crianças também aprendem que todas as coisas vivas têm de morrer e que é preciso aprender a lidar com essa perda. Com a ajuda de uma pessoa adulta, atenta e carinhosa, aprendem a aceitar a morte como uma parte natural da vida (Vasconcelos, 1997, p. 136.)

Também neste modelo existe a preocupação com a organização do espaço que é utilizado como estratégia educativa. Nas salas dos educadores e professores que integram o Movimento da Escola Moderna, é igualmente frequente a ocupação do espaço das paredes com registos que refletem e documentam o trabalho desenvolvido e a aprendizagem dos alunos.

## EDUCADORES NÃO SÃO DECORADORES

E documentar não é enfeitar.

Quanto entramos numa sala de jardim de infância e observamos as suas paredes, muitas vezes compreendemos muito daquilo que se vive no dia a dia daquela sala. Porque as paredes comunicam e refletem a vida que ali se vive. O espaço tem de ser acolhedor e, quanto a isso, todos estaremos de acordo. Para que as crianças tenham um sentido de pertença com o espaço da sala, é fundamental que este seja preparado com essa intencionalidade.

Mas tornar uma sala num espaço acolhedor e prepará-la para receber crianças não significa que tenhamos de a enfeitar com personagens ou figuras aleatórias. Educação não é uma ciência exata, mas as nossas decisões enquanto profissionais especializados em educação de infância não podem ser tomadas só porque sim ou porque sempre se fez e fizemos assim. Se optamos por afixar algo numa sala de creche ou jardim de infância tem de haver uma intencionalidade pedagógica clara e não porque, simplesmente, nos apeteceu.

Por este motivo, não devemos pendurar abelhinhas numa sala só porque achamos bonito. Nem pendurar pais natais bonitinhos que imprimimos diretamente do Pinterest só porque sim. Ou corações só porque estamos a comemorar o Dia dos Namorados. As paredes de uma sala não podem espelhar um currículo que tem por base as festividades, porque isso é muito redutor daquilo que é o currículo em Educação de Infância.

As paredes de uma sala de creche ou jardim de infância devem documentar aquilo que acontece naquela sala, com aquele grupo de crianças. Aquilo que existe numa sala não pode ser igual ao que existe em outras tantas salas. É urgente que se pense naquilo que é a documentação pedagógica.



## [N]A PRÁTICA



As paredes de uma sala podem e devem assumir uma função comunicativa e refletir os processos de aprendizagem e de desenvolvimento que emergem do grupo e para o grupo. As paredes são a memória do vivido, permitindo a todos e a cada um visitar os projetos e atividades em que se envolveram e recordar as aprendizagens que ali desenvolveram.

Documentar não é afixar todos os trabalhos das crianças nas paredes. Também não é reunir um conjunto de trabalhos das crianças numa capa de argolas e já está. Documentar não se refere apenas a trabalhos físicos feitos num suporte de papel.

Documentar os processos e resultados das crianças implica uma grande capacidade de observação do educador de infância, uma observação atenta que permita fazer uma análise à informação recolhida. E isso só conseguimos quando nos dispomos a estar com as crianças, mais do que trabalhar com as crianças.

A documentação pedagógica é uma comunicação transparente, que deve retratar, com verdade, a realidade das crianças.

Enquanto educadores, devemos pensar naquilo que fazemos de modo mais intencional. Não podemos tomar opções apenas porque achamos bonito. Porque o bonito é apenas aos nossos olhos, e a sala de atividades, enquanto lugar democrático, também pertence às crianças.

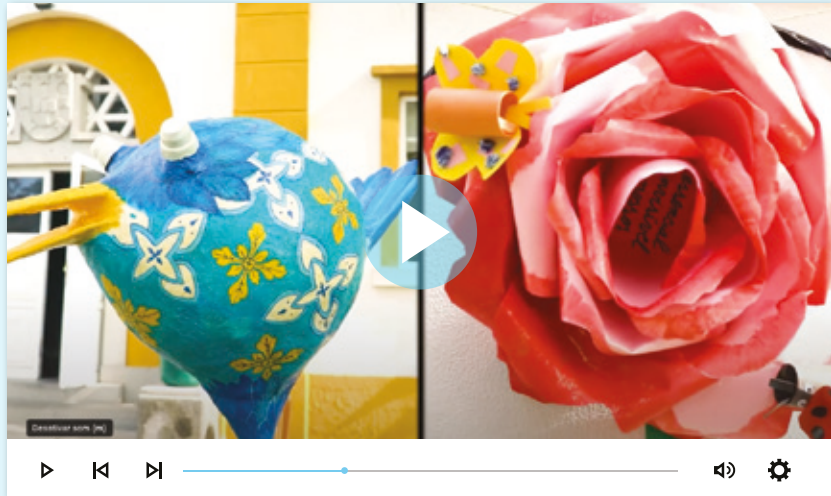
É fundamental que percamos menos tempo a cortar coelhos, abelhas ou pais natais e nos dediquemos verdadeiramente ao que interessa: as crianças. Possivelmente, quando o fizermos, teremos paredes mais vazias. Mas isso não significa que trabalhemos menos. Porque o trabalho de um educador de infância não é, nem pode ser, feito apenas de papel e cartolinas.

Um Educador de Infância, Fábio Gonçalves

**[N]A PRÁTICA**



## Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente



## VÍDEO 11

Criatividade e Sustentabilidade | ME/DGE

<https://youtu.be/XiTo7QA-Dvg>

## [N]A PRÁTICA

Na lógica destes modelos educativos, encontramos também frequentemente a educação artística integrada no currículo de aprendizagem. São muitas vezes estas áreas que acolhem várias formas de comunicação e de expressão. Neste contexto mais facilmente reconhecemos as diversidades como algo de precioso para a humanidade e observamos como “o fazer diferente” é frequentemente reprimido e normalizado pela família e pela escola. É importante acolher, apoiar as diversidades, mas também deixar a liberdade e a curiosidade de experimentar possibilidades diversas. Quanto à escola, muitas vezes faz-se um grande esforço para normalizar, nivelar, dividir o saber em categorias separadas. Retomamos a filosofia interdisciplinar de Reggio Emilia com o papel fulcral das artes e à sua aproximação ao fazer experimentando, à sensibilidade dos materiais, à empatia, a manter sempre conectadas a razão e a imaginação (Vecchi, 2022). Questionando uma escola em que se privilegia quase só a linguagem verbal, nas escolas da comunidade Reggio Emilia são colocadas várias linguagens em conexão, não uma

miscelânea medíocre, quando se convoca as outras linguagens de forma superficial sem as técnicas e o conhecimento (...) a interconexão entre linguagens é muito mais rica e completa quanto mais as linguagens são aprofundadas individualmente. Somente desta forma as escutas recíprocas e as transmissões entre linguagens serão realmente testemunho de percepções evoluídas. (Vecchi, 2022, 12:57)

Temos, igualmente, nas nossas comunidades, exemplos da integração das artes no currículo e como podem ser estratégias facilitadoras da inclusão. O Plano Nacional das Artes (ME/MC, 2019) e os programas culturais nas escolas aderentes são muitas vezes um bom exemplo. No Projeto EducArte, no Agrupamento n.º 2 de Abrantes, promove-se uma integração da educação artística no currículo, partindo do aprofundamento de linguagens específicas. Este conhecimento pressupõe a articulação e o trabalho cooperado entre docentes, tendo a Escola encontrado a possibilidade de dinâmicas de coadjuvação dentro da sala de aula. Neste sentido, o trabalho transdisciplinar torna-se possível e mais eficaz. Apresenta-se um excerto de uma planificação para a área da música, elaborada em articulação com o docente titular de turma. Este trabalho em equipa (o docente coadjuvante trabalha com o docente titular) permite também entender a articulação entre as diferentes áreas curriculares e como a aprendizagem da música permite trabalhar objetivos e competências referentes a outras áreas curriculares. A “entrada” do professor de música não significa a “saída” do professor titular de turma, mas, em conjunto, conseguem planificar estratégias que podem servir diferentes domínios curriculares e mais eficazes para a aprendizagem de todos os alunos.



Figura 23. Projeto educARTE – Integração Curricular da Educação Artística



**Extrato de um documento de apoio às sessões de formação na área da Música (Togtema, 2017)**

Objetivos gerais	Conteúdos	Sugestões de atividades	Articulação com outras áreas curriculares
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a voz como instrumento de expressão e comunicação;</li> <li>- Explorar as potencialidades expressivas e sonoras da voz;</li> <li>- Utilizar corretamente o aparelho fonador;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidados a ter com a voz</li> <li>- Postura</li> <li>- Respiração</li> <li>- Relaxamento muscular</li> <li>- Dicção/articulação</li> <li>- Dinâmica</li> <li>- Expressividade</li> <li>- Colocação</li> <li>- Afinação</li> <li>- Projeção</li> </ul>	<p>Este momento deve incluir, por regra, 3 exercícios diferentes: o primeiro centrado em 1 dos 4 primeiros conteúdos; o segundo, relativo aos conteúdos que estão aqui a negrito; o terceiro (mais específico da música), centrado nos últimos 3 conteúdos e trabalhado através de exercícios de técnica que designamos por vocalizados. A duração total deste “Trabalho Vocal” não deve exceder os 10 minutos.</p> <p>Para efeitos de pôr em evidência as oportunidades de articulação curricular, vou descrever apenas o que seria um possível exercício 2 deste momento:</p> <p>a) articular de forma exagerada o som “P” para perceber bem qual o “gesto” que é necessário fazer para emitir este som vocal de forma clara;</p> <p>b) articular várias palavras soltas que tenham o som “P”, dizendo-as em 3 níveis diferentes de intensidade (forte, meio forte e fraco);</p> <p>c) repetir e memorizar o trava-línguas “Padre Pedro prega pregos na parede”;</p> <p>d) articulá-lo todo em diferentes níveis de intensidade (representados no quadro através dos sinais +, +/- e -);</p> <p>e) articulá-lo fazendo variar a intensidade (começa fraco e acaba forte e vice-versa, de acordo com os sinais &lt; e &gt; representados no quadro, à vista das crianças);</p> <p>f) articulá-lo fazendo coincidir cada sílaba com um batimento de palmas;</p> <p>g) articulá-lo fazendo variar a intencionalidade expressiva, associada a variações de intensidade;</p> <p>h) entoá-lo sobre 2 sons com alturas diferentes, caindo a 1.ª sílaba sobre o som mais agudo, a 2.ª sobre o mais grave, a 3.ª sobre o mais agudo, e assim sucessivamente.</p>	<p><b>Português:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consoante bilabial “p”;</li> <li>- divisão silábica;</li> <li>- consciência fonética;</li> <li>- acentuação (na entoação sobre 2 sons com alturas diferentes, a sílaba tónica deve coincidir com o som mais agudo);</li> <li>- frases com diferentes intencionalidades expressivas (interrogativa, exclamativa, afirmativa...).</li> </ul> <p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- três diferentes níveis de intensidade (forte, médio e fraco);</li> <li>- sinal de &gt; e &lt; (ordenar do mais forte para o menos forte e vice-versa).</li> </ul>

Objetivos gerais	Conteúdos	Sugestões de atividades	Articulação com outras áreas curriculares
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o sentido rítmico;</li> <li>- Desenvolver a coordenação e independência motoras;</li> <li>- Vivenciar corporalmente o ritmo musical;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo</li> <li>- Andamento</li> <li>- Pulsação</li> <li>- Divisão binária e ternária da pulsação</li> <li>- Acentuação</li> <li>- Fraseado</li> <li>- Movimento livre e ordenado</li> <li>- Níveis e sons corporais</li> <li>- Motricidade fina e motricidade global</li> </ul>	<p>Tal como o momento anterior, este momento deve incluir, por regra,</p> <p>2 exercícios/tarefas diferentes, não excedendo os 10 minutos de duração.</p> <p>As duas propostas para este momento são as seguintes:</p> <p><b>1.ª - Jogos de espelho:</b>          Todos em pé, virados para o professor, vão realizar, em espelho, os movimentos que este vai fazendo, ao som de uma música (com o tempo bem perceptível) e sem sair do mesmo sítio. Os movimentos do professor pretendem trabalhar a pulsação e a sua divisão em 2 partes. Seguidamente, organizadas em pares, e com a mesma música de fundo, as crianças vão repetir o exercício, cabendo a uma delas a iniciativa dos movimentos e ficando a outra com o “papel de espelho”. Ao fim de algum tempo, trocam de funções.</p> <p><b>2.ª - Movimento livre:</b>          Os mesmos pares, desta vez lado a lado e não frente a frente, vão dar o braço ou cruzar os braços atrás das costas, de forma que se desloquem sempre unidos. Com uma outra música de fundo, cujo tempo seja igualmente perceptível, deverão deslocar-se, a andar fazendo corresponder os passos ao tempo ou à sua divisão em 2. Também aqui um dos elementos assume o papel de “líder”, trocando-se depois de funções. Na sua deslocação, os pares deverão realizar trajetórias retilíneas, curvilíneas e mistas. Antes de iniciarem, o professor, com a colaboração de uma das crianças, exemplifica o que se pretende.</p>	<p><b>Dança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- movimentos locomotores e não locomotores;</li> <li>- trajetórias retilíneas, curvilíneas e mistas.</li> </ul> <p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientação no espaço;</li> <li>- linha reta, círculo e semi-círculo.</li> </ul> <p><b>Competências transversais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalhar em equipa (aceitar as propostas dos outros, ser tolerante e colaborativo...);</li> <li>- tomar a iniciativa e assumir o papel de “líder”;</li> <li>- autoconfiança e autoestima;</li> <li>- responsabilidade;</li> <li>- concentração.</li> </ul>

Objetivos gerais	Conteúdos	Sugestões de atividades	Articulação com outras áreas curriculares
<p>- Desenvolver a acuidade auditiva, em especial no que respeita ao elemento rítmico (ser capaz de classificar, identificar, organizar, executar...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memória auditiva</li> <li>- Imitação (rítmica)</li> <li>- Duração</li> <li>- Figuras rítmicas</li> <li>- Pulsação e sua divisão</li> <li>- Compassos</li> <li>- Andamento</li> <li>- Células e frases rítmicas</li> <li>- Monorritmia/polirritmia</li> </ul>	<p>Este momento deve incluir, por regra, 2 exercícios/tarefas diferentes: o primeiro, centrado em jogos de imitação rítmica, que permitem desenvolver a memória auditiva (a nível rítmico), vivenciando e memorizando, através do movimento corporal (com batimentos corporais ou com a ação do corpo sobre objetos/instrumentos), diferentes células rítmicas em estreita articulação com o tempo/pulsação. Nesta aula, as células rítmicas a trabalhar correspondem, sobretudo, ao tempo e à sua divisão em 2 e 4 partes iguais; o segundo exercício consiste na execução (com a voz, batimentos corporais ou instrumentos) dessas células rítmicas, a partir da leitura com recurso a notações convencionais ou não convencionais. A duração total deste “Trabalho Rítmico” não deve exceder os 10 minutos. Para efeitos de pôr em evidência as oportunidades de articulação curricular, vou descrever apenas o que seria o exercício 2 deste momento:</p> <p>Realização de leituras com 4 células rítmicas (semínima e barra cor-de-rosa=1 som com 1 tempo, que corresponde à palavra “pão”; 2 colcheia se 2 barras vermelhas=2 sons com meio tempo cada, que corresponde à palavra “pato”; 4 semicolcheias e 4 barras brancas=4 sons com ¼ de tempo, que corresponde à palavra “pirlampo” e pausa de semínima=silêncio com a duração de 1 tempo, devendo ser acompanhado do gesto de pôr o dedo em frente da boca). Começamos por dispor verticalmente as 4 células rítmicas e vamos apontando indiferenciadamente, enquanto marcamos o tempo com a outra mão, devendo as crianças articular, em conjunto, a palavra correspondente a cada uma das células rítmicas. Depois desta “leitura vertical”, as crianças deverão efetuar a leitura de duas sequências rítmicas, com as palavras previamente trabalhadas: uma utilizando as barras de <i>Cuisenaire</i> e a outra, as figuras rítmicas convencionais, utilizando-se, assim, dois diferentes suportes de notação (não convencional e convencional). Depois de realizar as 2 leituras com os vocábulos referidos, as crianças deverão repetir um deles, acompanhando a articulação das palavras com batimentos de palmas, fazendo corresponder 1 batimento a cada sílaba.</p>	<p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientação vertical e horizontal;</li> <li>- unidade e sua divisão em 2 e 4 partes iguais.</li> </ul> <p><b>Português:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- articulação da consoante “p”;</li> <li>- divisão silábica;</li> <li>- monossílabo, dissílabo e polissílabo;</li> <li>- acentuação (palavras graves);</li> <li>- competências de leitura.</li> </ul> <p><b>Competências transversais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concentração;</li> <li>- trabalho em equipa;</li> <li>- memória.</li> </ul>

Abordagens pedagógicas inspiradas nas teorias de Bruner (1996) ou Vygotsky (1978), com uma visão do aluno como construtor do seu conhecimento, curioso, com saberes construídos e capaz, que se desenvolve em processos interativos com a cultura e os outros, podem ganhar mais relevância numa escola que se pretende inclusiva. A pedagogia eficaz anda, coconstrói, promove estratégias metacognitivas e facilita a aprendizagem no âmbito de atividades com adultos ou com crianças mais velhas. Os docentes eficazes ensinam metacognitivamente, refletindo sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento das crianças como aprendizes. Envolvem-se na reflexão e planificação com colegas e usam uma variedade de métodos para ajudar a identificar como as práticas pedagógicas podem ser melhoradas para benefício dos alunos.

Ainda que seguindo abordagens mais “tradicionais”, os docentes podem começar por introduzir algumas mudanças na gestão curricular que tornem possível a aprendizagem dos seus alunos. No ponto 2.5., daremos alguns exemplos de estratégias que podem envolver os alunos no processo de aprendizagem e apoiar os professores na adoção de estratégias mais inclusivas.

#### **2.4. A gestão do currículo, tendo em conta a articulação entre a diversidade dos alunos, as competências e valores inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional para a Cidadania**

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014), falar sobre educação inclusiva implica falar sobre diferenças, nomeadamente, sobre como gerir as diferenças no currículo em geral, nas escolas e nas salas de aula. Não se trata apenas de como implementar as políticas corretas a nível regional e local para a inclusão, mas também de como os docentes podem gerir melhor as diferenças na sala de aula. Neste contexto, impõe-se recuperar o conceito de gestão curricular, numa lógica de gestão contextualizada que se concretiza em projetos de escola adequados a cada grupo de alunos, no sentido de concretizar as aprendizagens curriculares para todos (Roldão, 2010) e que, por conseguinte, consubstancia uma «escola curricularmente inteligente» (Leite, 2003).

De acordo com Roldão (2010), Roldão e Almeida (2018), gerir implica decidir, pelo que a gestão curricular - fruto da diversidade e complexidade dos contextos e populações que a universalidade da escolarização trouxe para o interior da escola nas sociedades democráticas - impõe a reorientação dos processos de tomada de decisão no sentido de uma maior responsabilização dos gestores locais do currículo: as escolas e os docentes concretos que trabalham para uma comunidade concreta e alunos específicos. Recupera-se, então, a ideia de «escola curricularmente inteligente», indissociável da ideia de autonomia escolar e dos docentes e que pressupõe um maior conhecimento do contexto e dos objetivos para a ação:



Penso, como é evidente, numa instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem docentes e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem. (Leite, 2003, p. 125)

### Atividade 12 – Repensar nos níveis de decisão curricular

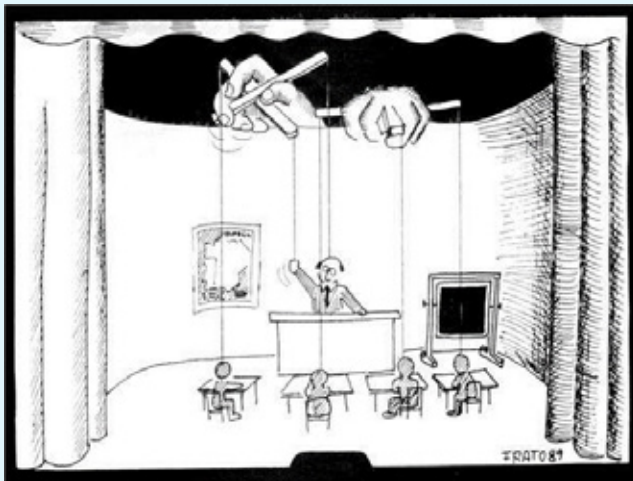


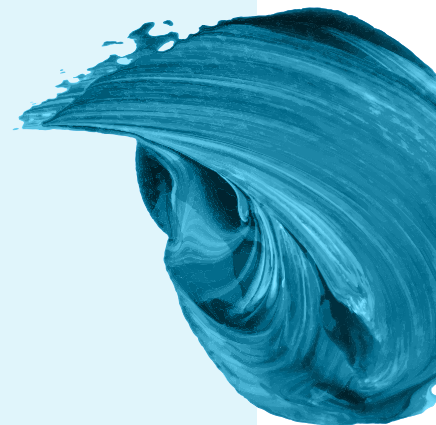
Figura 23. Na escola somos pessoas e não marionetas (Tonucci, 2008)

1. Comentem a imagem, tendo como eixo de reflexão os diferentes níveis de decisão curricular e o seu impacto nas práticas de sala de aula.
2. Como “redesenhar” esta imagem, considerando o perfil de um docente inclusivo/educação inclusiva?

#### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR



Emerge a reflexão sobre o perfil dos docentes, nomeadamente daqueles a quem se impõem competências de educação inclusiva, como forma de responder à diversidade. O perfil dos docentes inclusivos contempla, assim, a valorização da diversidade como recurso e valor para a educação (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014). Nesta linha de raciocínio, a afirmação dos docentes enquanto gestores curriculares enfatiza a valorização da diversidade, traduzindo-se na necessidade de se respeitar as singularidades dos alunos, garantindo a possibilidade de estes acederem ao currículo comum através de ações pedagógicas que devem ter em conta as dificuldades específicas da aprendizagem desses alunos, bem como de propor e concretizar ações pedagógicas capazes de superar as dificuldades existentes no alcance dos objetivos constantes do currículo em questão (Cosme & Trindade, 2012).

A diferenciação educativa deverá ser, então, percebida como um desafio epistemológico, enquadrada num processo mais amplo de gestão curricular, que favoreça a concretização, nas escolas, de práticas educativas diferenciadas (Cosme & Trindade, 2012; Roldão, 2010). As políticas educativas têm vindo a apontar para processos de descentralização de poderes de decisão curricular, dando mais autonomia às escolas e docentes, realçando a importância de currículos contextualizados que consideram a diversidade de características das populações escolares (Leite & Pinto, 2016).

## PARA SABER

### O que é a diferenciação pedagógica?



### VÍDEO 12

Education Buzzwords Defined: What is Differentiation?

<https://youtu.be/GkZUXdT0WcY>

O “currículo uniforme pronto-a-vestir único” (Formosinho, 1987) deu lugar a um novo conceito de currículo, ficando evidente a necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas em função da diversidade dos alunos. A crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo aos desafios da sociedade do conhecimento. A grande prioridade para a escola atual é fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso (Nóvoa, 2014).

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação com o saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas, sim, dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas. (p. 182)

O propósito de descentralização curricular torna-se evidente e incontornável. O sentido da inclusão social e educativa emerge da possibilidade de se flexibilizar o currículo prescrito a nível central, apontando para a “garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos” (Despacho n.º 5908, 2017, p. 13883).

### **Então, porquê diferenciar?**

Considerando que cada aluno tem pontos fortes, interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização” (Grave-Resendes, 2002, p. 14), porque os alunos revelam:

1. Diferentes tipos de competências;
2. Diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem;
3. Diferentes estados de aprendizagem e de conhecimentos já adquiridos;
4. Diferentes tipos de dificuldades e necessidades;
5. Diferentes estilos de aprendizagem;
6. Diferentes experiências e contextos de origem.

Atividade 13 – Por falar em Escola...



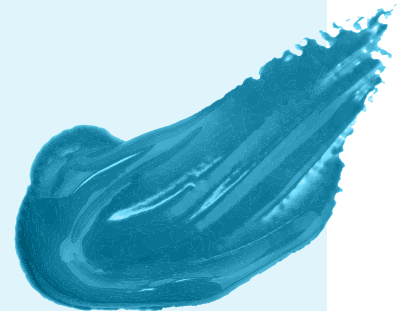
Figura 24. Primeiro dia na Escola: o encontro (Tonucci, 2008)

Relacionem a imagem com o vídeo <https://fb.watch/gNstU-h9kV/> e procurem responder às questões:

1. Qual o papel da Escola no processo de diferenciação curricular?
2. Que princípios e valores estão “em jogo”?
3. E, qual o papel dos docentes em sala de aula?

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo



## O que implica, então, gerir o currículo numa “Escola Inclusiva”?

- ▶ Harmonizar o currículo às diversas realidades;
- ▶ Fazer opções estratégicas para que o currículo seja apropriado à população escolar e ao contexto;
- ▶ Tornar o currículo acessível para a aprendizagem, o que é DIFERENTE de simplificar e de reduzir;
- ▶ Criar condições para uma igualdade de oportunidades e participação no acesso e sucesso educativos;
- ▶ Esta gestão do currículo nacional não deverá ser considerada uma situação de exceção, mas sim uma NORMALIDADE intrínseca ao próprio currículo.

Em linha com as medidas de política educativa internacional, Portugal definiu, em 2017, o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (Martins et al., 2017), que apresenta uma visão assente nos princípios estruturantes da autonomia e da liberdade, considerando que a melhor educação é a que se desenvolve como (co)construtora de uma postura crítica e consciente no mundo. Em pleno século XXI, a escola tem de preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, tem de desenvolver em cada indivíduo a atitude, a capacidade e o conhecimento que lhe permita aprender ao longo da vida. O **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (Martins et al., 2017) afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, convergindo para a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. A gestão curricular - enquanto processo que visa equacionar e fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão - deve encontrar neste Perfil orientações significativas. A finalidade é contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e pelos estabelecimentos de ensino.

A redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (**Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**) - considerando, também, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2017) - concretizou-se no estabelecimento do **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** e na definição de **Aprendizagens Essenciais**, orientadas pelo (e para o) Perfil em questão e articuladas entre si, horizontal e verticalmente. Neste sentido, o currículo dos ensinos básico e secundário estabelece os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**.

As **Aprendizagens Essenciais**, enquanto componente do referencial curricular, expressam a tríade de elementos — conhecimentos, capacidades e atitudes — ao longo da progressão curricular, explicitando:

- ▶ o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos);
- ▶ os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- ▶ o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina — na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas —, num dado ano de escolaridade.

Tudo isto integrado no ciclo respetivo e entendido numa perspetiva de continuidade (horizontal) e articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória.

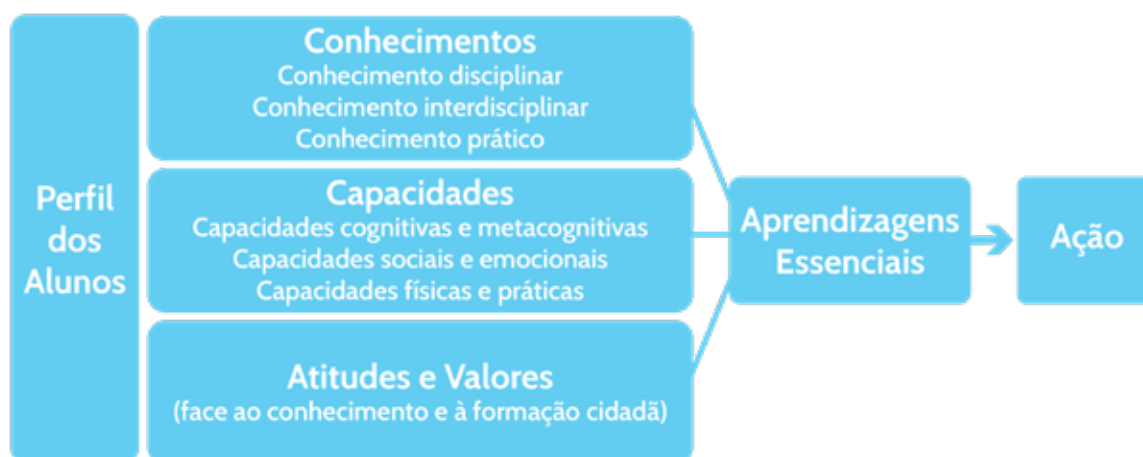


Figura 25. O que os alunos aprendem com o referencial curricular

(Adaptado de Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Este “movimento” a que chamamos desenvolvimento curricular, perspetivado numa lógica de gestão, flexibilização e diferenciação, concretiza-se em áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, que resulta do exercício de gestão de flexibilidade do currículo para o qual se convocam várias disciplinas - os domínios de autonomia curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018). Neste âmbito, o planeamento, a realização e avaliação do ensino e da aprendizagem decorrem conjuntamente, sendo as aprendizagens também mobilizadas para cada uma das disciplinas da matriz curricular, evocando o envolvimento dos alunos em projetos.

Os Domínios de Autonomia Curricular constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização. Importa, aqui, também referir a Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho (procedida pela Portaria

n.º 306/2021 de 17 de dezembro) que, no quadro da autonomia curricular (**Decreto-Lei n.º 55/2018**), vem sustentar e materializar a possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

A possibilidade de gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, consagrada na **Portaria n.º 181/2019**, de 11 de junho, tem vindo a ser exercida por um número crescente de escolas, que, conjugando três elementos fundamentais - autonomia, confiança e responsabilidade - desenham os seus planos de inovação. Para isso, convocam as opções curriculares que melhor respondem às necessidades e ambições dos seus alunos, que envolvem todos e, especialmente, os que são mais vulneráveis, reorientando as comunidades educativas para uma rota de sucesso, com aprendizagens de qualidade, orientadas por compromissos inscritos nos seus planos e sistematicamente monitorizados.



Figura 26. Interdisciplinaridade e integração curricular

Fonte: <http://geografandodidatica.blogspot.com/>

O trabalho nos Domínios de Autonomia Curricular tem por base as Aprendizagens Essenciais com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).



Os Domínios de Autonomia Curricular, numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, exploram percursos pedagógico-didáticos em que se privilegia o trabalho prático e/ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente:

- ▶ Os temas ou problemas abordados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar;
- ▶ Os conceitos, factos, relações, procedimentos, capacidades e competências, na sua transversalidade e especificidade disciplinar;
- ▶ Os géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento, presentes em todas as disciplinas (Pappámikail & Beirante, 2002 - Módulo 2, atividade 1.3.4.3 “Diz-me como escreves, dir-te-ei que aluno és”: Português nas várias disciplinas).

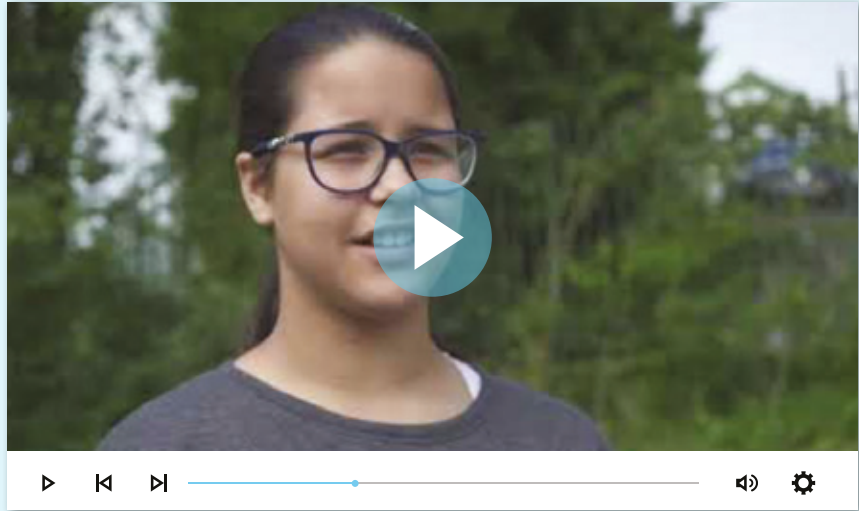


Figura 27. Processo de construção/planeamento dos domínios de articulação curricular

Fonte: <https://www.slideshare.net/SlviaCarneiro/articulacao-curricular-ariana-cosme>

Seguem alguns exemplos de projetos e práticas escolares no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular.

### Domínios de Autonomia Curricular - A Água | Autonomia e Flexibilidade Curricular (mec.pt)



#### VÍDEO 13

Domínios de Autonomia Curricular - A Água | Autonomia e Flexibilidade Curricular

[https://www.youtube.com/watch?v=kp03y65lw0g&t=2s&ab\\_channel=Dire%C3%A7%C3%A3oServi%C3%A7osDesenvolvimentoCurricular](https://www.youtube.com/watch?v=kp03y65lw0g&t=2s&ab_channel=Dire%C3%A7%C3%A3oServi%C3%A7osDesenvolvimentoCurricular)

#### Outros exemplos:

Domínios de Autonomia Curricular “NÓS E OS SIGNOS DO ZODÍACO”

Equipa pedagógica 7ªA... (thinglink.com)

<https://aefanzeres.pt/dac-2>



## [N]A PRÁTICA

### Incluir e educar para a cidadania

Beane (2003) analisa a possibilidade de exploração de um espaço discricionário no currículo, para além daquele que é imposto pela abordagem por disciplinas, sugerindo uma abordagem curricular integradora, a partir de unidades temáticas centradas em determinados problemas, colaborativamente planificadas pelos professores e pelos alunos, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas académicas tradicionais:

Estou particularmente interessado em constatar como esse tempo poderia ser usado para perseguir propósitos que transcendem o currículo académico prescrito – propósitos que estão relacionados com a expansão da teoria e da prática da democracia no dia a dia das escolas, e com o envolvimento dos jovens num currículo que se apresenta como um desafio à sua imaginação, que relaciona as suas escolas com a vida real, que aprofunda e alarga a compreensão de si próprios e do seu mundo. (Beane, 2003, pp. 92-93)

Este propósito, que põe a escola ao serviço de interesses sociais mais amplos, tais como o crescimento e desenvolvimento saudável e a promoção de destrezas e as atitudes associadas com o modo de vida democrático (Beane, 2003), alinha-se com a inclusão de uma área de cidadania e desenvolvimento no currículo, a qual se justifica pelo reconhecimento de que compete à escola proporcionar às crianças e jovens processos educativos que promovam a participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, da diversidade e da defesa dos direitos humanos.

## Atividade 14 – Da minha escola eu vejo o mundo

## EXPLORAR REFLETIR (RE)CRIAR



Figura 28. Construindo a plataforma dos movimentos sociais para a reforma do sistema político no Brasil (Pelicano, 2009)

Tendo como ponto de partida a análise da imagem apresentada, sugere-se uma reflexão em torno das seguintes questões:

1. Que desafios se põem, hoje, à Escola?
2. Que implicações práticas no trabalho das escolas e na organização de atividades pedagógicas e didáticas se associam aos desafios do quotidiano da vida dos alunos ou da comunidade em que a escola se insere?

### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

Como tem vindo a ser mencionado, a Escola confronta-se com múltiplas questões e desafios cuja resposta deve refletir não só a visão preconizada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), mas, também, alicerçar o trabalho de educar para a cidadania em cada contexto escolar.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ME/DGE, 2017), atualmente em vigor, vem responder ao conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que, na sua conduta cívica, possam privilegiar a igualdade nas relações interpessoais, a inclusão, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática; procura, assim, assegurar a todos o exercício de uma cidadania plena com base nos seguintes princípios:

- ▶ Conceção não abstrata de cidadania;
- ▶ Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade;
- ▶ Identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia).

A educação para a cidadania assume uma componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, oferecida a todos os alunos, em todos os ciclos e anos de escolaridade. O modelo de operacionalização prevê três vertentes de desenvolvimento desta componente:

- ▶ transversalmente, na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar (toda a escolaridade);
- ▶ especificamente, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (2.º e 3.º ciclos EB);
- ▶ globalmente, em projetos de escola (toda a escolaridade).

Todos os domínios de educação para a cidadania a trabalhar no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento devem ser vistos como intercomunicantes, numa lógica de integração curricular e tendo na base uma visão holística da pessoa (Figura 29).

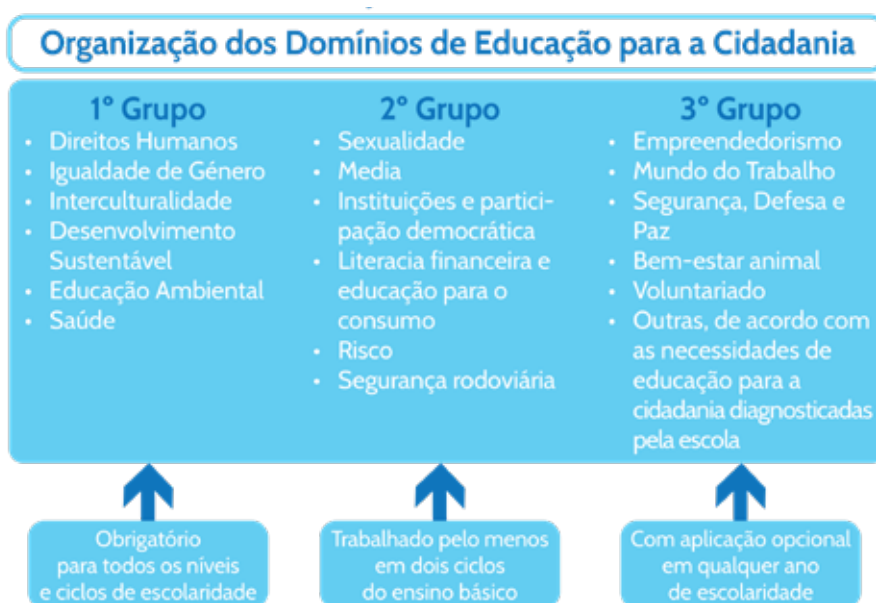


Figura 29. Organização dos domínios de Educação para a Cidadania (Adaptado de ME/DGE, 2017)

Reconhece-se, então, que a escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção colaborativa de um mundo mais justo, inclusivo e solidário (ME/DGE, 2017). O papel das escolas e dos professores na educação para a cidadania passa por assegurar que as futuras gerações compreendem os seus direitos e responsabilidades, através da participação em processos de tomada de decisão democráticos (Rosa & Fernandes-Jesus, 2020).

Será fundamental que as práticas educativas favoreçam a criação de oportunidades de participação, permitindo o envolvimento de crianças e jovens em questões que lhes são significativas, que envolvam a resolução de problemas concretos e reais, a partilha e liberdade de expressão de sentimentos e opiniões e a valorização do pluralismo e da diferença (Ferreira et al., 2012).

## PARA SABER

### 7 pilares da educação para a autonomia e responsabilidade (Morin, 2011)

1. Prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão;
2. Ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado;
3. O reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana;
4. Aprendizagem duma identidade planetária, considerando a humanidade como comunidade de destino;
5. Exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo;
6. Educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes;
7. E desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.

<https://www.youtube.com/watch?v=U1OSJYSPNdc>

### Referencial para a formação (contínua) de professores para a sustentabilidade – projeto TEDS

O projeto TEDS - *Schools educating for sustainability: Proposals for and from in-service teacher education*, teve como objetivo principal construir conhecimento sobre Formação de Professores para a Sustentabilidade. Através da conceção, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação, a equipa construiu um referencial para a formação (contínua) de professores – *Framework for in-service teacher education for Sustainability - Some principles and strategies*, disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1fWO1qFF1HmnNdAsgQ9vV9kubprIT5dNe/view>

Neste caminho de educar para a cidadania em cada escola, há que ser definida a Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (Figura 30). “A construção desta estratégia parte da identificação de necessidades, recursos, temáticas pertinentes para o território de forma a desenvolver-se projetos e potenciais redes com a comunidade que corporizem vivências reais de cidadania” (Martins et al., 2017, p. 15).

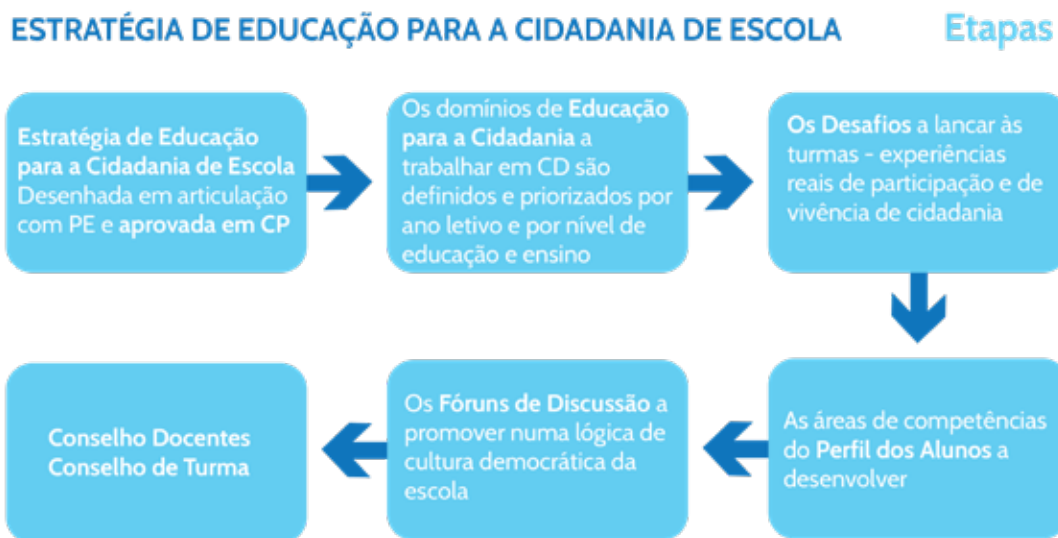


Figura 30. Etapas da construção da estratégia de educação para a cidadania de escola (Adaptado de Milagre et al., 2018)

### Argumento, logo existo



### VÍDEO 14

Argumento, logo existo (Agrupamento de Escolas de Alvalade)

[https://www.youtube.com/watch?v=8Dyg00\\_IFsM&ab\\_channel=DGEME](https://www.youtube.com/watch?v=8Dyg00_IFsM&ab_channel=DGEME)

**[N]A PRÁTICA**



Considerando a Educação para a Cidadania como uma missão de toda a escola, incrementada pela componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, propõe-se uma abordagem metodológica do tipo *Whole School Approach*, com base nos seguintes princípios (ME/DGE, 2017, p. 6):

- ▶ Decorre de práticas sustentadas no tempo e não de meras intervenções pontuais;
- ▶ Está integrada no currículo, nas atividades letivas e não letivas, nas práticas diárias da vida escolar e em articulação com a comunidade;
- ▶ Assenta em práticas educativas que promovem a inclusão;
- ▶ Apoia-se no desenvolvimento profissional contínuo dos e das docentes;
- ▶ Envolve alunos e alunas em metodologias ativas e oferece oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- ▶ Está integrada nas políticas e práticas da escola democrática, envolvendo toda a comunidade escolar;
- ▶ Promove o bem-estar e a saúde individual e coletiva;
- ▶ Envolve o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades;
- ▶ Está alinhada com as especificidades de alunos e as prioridades da comunidade educativa;
- ▶ Apoia-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação.





Os Cursos Profissionais são um percurso de ensino secundário com dupla certificação, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e, simultaneamente, se obtém o nível secundário de educação.

Estes cursos preparam os jovens para uma inserção no mercado de trabalho e permitem a realização de estudos ao nível pós-secundário e ensino superior.

Os Cursos Profissionais integrados no Catálogo Nacional de Qualificações têm duração de três anos, com uma carga horária que varia entre 3100 e 3440 horas, e estão organizados em quatro componentes de formação (Portaria n.º 235-A / 2018, de 23 de agosto):

- ▶ Formação Sociocultural - estruturada em disciplinas comuns a todos os cursos, visa contribuir para a construção de identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- ▶ Formação Científica - estruturada em duas ou três disciplinas, visa proporcionar uma formação científica consistente com a qualificação a adquirir;
- ▶ Formação Tecnológica - organizada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas necessárias ao exercício profissional;
- ▶ Formação em Contexto de Trabalho - é realizada em empresas ou noutras organizações, em períodos de duração variável ao longo ou no final da formação, e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional.

Estes cursos culminam com uma apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), na qual são demonstrados as competências e os conhecimentos que desenvolveram ao longo da formação.

Existem Cursos Profissionais nas mais diversas áreas de educação e formação, desde indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, até agricultura e ambiente.

[https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos\\_profissionais.html](https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html)

A metodologia *Whole School Approach* transporta para a área de Cidadania e Desenvolvimento a criação de redes entre as políticas e práticas da cultura organizacional escolar, as oportunidades promovidas na sala de aula e pelo currículo e as parcerias criadas com entidades da comunidade educativa. É uma abordagem metodológica que apela ao trabalho colaborativo, ao envolvimento de todas as partes interessadas (*stakeholders*): pessoal docente e não docente, alunos, pais, mães e encarregados de educação, agentes da comunidade, entre outros. Esta colaboração permite definir objetivos conjuntos e implementar projetos com benefícios mútuos.

## I EM DESTAQUE

Os 3 C da Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos: **Currículo; Cultura; Comunidade**. Brett et al. (2009) referem diferentes contextos possíveis de implementação desta educação: a) em ação na cultura da escola; b) na sala de aula como parte do currículo e c) em parceria com a comunidade fora das portas da escola.

Esta abordagem, *Whole School Approach*, implica que a escola seja capaz de gerir os desafios e complexidade dos contextos educativos, permitindo escolhas adequadas em função de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas e ajustadas às idades e à diversidade dos alunos, bem como aos contextos de cada comunidade educativa.

Os docentes têm o papel fundamental de encorajar e despertar a curiosidade dos alunos para explorar e pôr em prática a Cidadania e Desenvolvimento através de iniciativas que permitam vivenciar realidades do seu meio e da escola. Pretende-se, assim, a criação de condições reais de participação ativa de todos e todas que fortaleçam a coesão e dinâmica relacional entre adultos, crianças e jovens na aquisição de sentido de pertença e espírito cívico. Nestes processos, a ação docente pode contribuir também para que os alunos possam imaginar e atuar sobre a sua realidade e um futuro melhor, a nível local e global (Milagre et al., 2018).

### Atividade 15 – A minha escola (toda) em perspetiva

Olhem com atenção para a imagem e encontrem ligações com a estratégia de educação para a cidadania da vossa escola:

- ▶ Que proximidades?
- ▶ Que afastamentos?



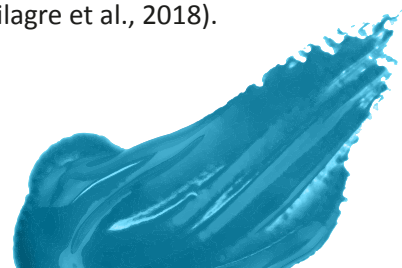
Figura 31. Whole School Approaches to Sustainability | MEdIES

<https://medies.net/whole-school-approaches-to-sustainability/>

#### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

A metodologia *Whole School Approach* proporciona um enquadramento para reorientar e redesenhar a educação considerando os desafios globais emergentes. Convida a um esforço holístico, sistémico, cocriativo e reflexivo através de todos os *stakeholders* envolvidos num processo educativo que promove o envolvimento com sentido em desafios de sustentabilidade complexos, trazendo a comunidade para dentro da escola e a escola para fora dos seus muros, tornando as aprendizagens mais significativas e articuladas com a realidade e vida dos alunos e docentes (Milagre et al., 2018).



O programa Círculos de Cidadania pode ser resumido como a criação de círculos para cerca de 15-20 elementos com dois facilitadores para cada círculo. Estes encontros ocorrem semanalmente, com uma duração de cerca de 90 minutos. Estes fóruns pretendem constituir-se como espaços de debate, reflexão e planeamento de ações para melhorar as condições da comunidade local em que estão inseridos. A intenção é que estes grupos funcionem como redes de apoio à/na comunidade local, favorecendo a sua resiliência em situações de crise e facilitando o empoderamento (Rosa & Jesus, 2020, pp. 95-96).

DESCRIÇÃO	
<b>Organização em Círculo</b>	A organização em círculo oferece um espaço democrático que permite ver e ser visto, escutar e ser escutado. Este formato incentiva a comunicação e favorece o sentido de igualdade.
<b>Número de participantes</b>	15 a 20 pessoas por círculo. Embora seja possível trabalhar com grupos superiores a 20 participantes, grupos grandes dificultam a intervenção.
<b>Atribuição de tarefas e responsabilidade</b>	Os participantes desempenham funções de guardiões de áreas específicas (e.g., guardião dos jogos, guardião das emoções). O objetivo é que todas as crianças tenham funções e que assumam responsabilidades que assegurem a manutenção do grupo.
<b>Rotatividade de funções</b>	De forma orgânica e autoproposta, as crianças assumem papéis de guardiões de uma área específica durante um período pré-determinado, após o qual é feita uma rotatividade de funções.
<b>Facilitadores</b>	Para 15 a 20 participantes, recomenda-se a presença de 2 facilitadores. Caso o grupo seja maior, sugere-se aumentar também o número de facilitadores. O facilitador é responsável por assegurar o funcionamento do grupo, facilitando os processos de tomada de decisão e o envolvimento das crianças nesses processos.
<b>Módulos interdependentes</b>	A intervenção é organizada por módulos interligados, mas que funcionam como unidades interdependentes (e.g., módulo de construção do grupo; módulo de mapeamento de recursos e necessidades). Este formato assegura a concretização de ações regulares e frequentes.
<b>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável</b>	Os ODS são apresentados e discutidos ao longo da intervenção. Para facilitar a sua compreensão, introduz-se os ODS associados às temáticas identificadas e priorizadas (e.g., pobreza infantil) pelas crianças.
<b>Tempo e ritmo do grupo</b>	De modo a garantir a integração das experiências e aprendizagens, é necessário respeitar os tempos e as necessidades das crianças, e do próprio grupo. Deve haver flexibilidade na introdução dos vários módulos, e recomenda-se privilegiar a formação e desenvolvimento do grupo numa fase inicial.
<b>Momentos de reflexão conjunta</b>	No fim de cada módulo, recomenda-se uma sessão de reflexão, avaliação e <i>feedback</i> . Espera-se que este momento de avaliação coletiva facilite a integração de aprendizagens e a melhoria de processos desenvolvidos.
<b>Planeamento</b>	É necessário garantir espaço e tempo para o planeamento das sessões, entre todos os elementos envolvidos na implementação do programa. É desejável que esta reflexão seja apoiada por alguém não envolvido na facilitação dos grupos, mas com experiência no programa de intervenção.
<b>Formação para os facilitadores</b>	Os facilitadores devem ter formação focada no programa Círculos de Cidadania. Esta formação deve ocorrer antes do início da intervenção.
<b>Formação para as organizações</b>	É recomendável também a participação das organizações parceiras na formação inicial. Pretende-se sensibilizar e capacitar as organizações para a promoção da participação cívica das crianças.
<b>Duração da intervenção</b>	Duração mínima de dois anos, de forma continuada.
<b>Perfil facilitadores</b>	Os facilitadores devem demonstrar experiência prévia de trabalho com o grupo-alvo da intervenção e conhecimento sobre os contextos em que irão intervir. É fundamental que demonstrem abertura, facilidade em estabelecer relações sociais favoráveis, conhecimento e abertura para utilizar abordagens e técnicas de intervenção participativas, capacidade de escuta, estilo de comunicação horizontal e atitude favorável à participação das crianças.



Efetivamente, uma metodologia do tipo Whole School Approach, que prevê a inclusão de todo o pessoal docente e não docente, *stakeholders*, alunos em todas as dimensões da vida da comunidade educativa, inclui, simultaneamente, a aprendizagem socioemocional nas práticas, políticas e parcerias escolares. Neste sentido, enquanto estratégia pedagógica, deve contemplar a participação dos alunos em todas as fases do seu desenvolvimento, desde o planeamento à avaliação. Só assim, através da participação dos alunos, o currículo se tornará verdadeiramente significativo.

## 2.5. Formas de envolvimento dos alunos para aprendizagens significativas, no sentido da construção de um currículo significativo, com um trabalho ao nível das aprendizagens essenciais e das respetivas estratégias

O Decreto-Lei n.º 55/2018, logo no seu texto introdutório, chama a nossa atenção para a importância de equacionar o currículo “(...) como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente (...)”, considerando, por isso, que se desafiem as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem flexibilizar a gestão do currículo de modo que os alunos possam alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A mesma ideia surge no Decreto-Lei n.º 54/2018, quando coloca no centro da atividade escolar as aprendizagens dos alunos e a gestão do currículo de forma flexível e em linha com o perfil e necessidades de cada aluno.

Vejamos como a visão destes documentos espelha orientações internacionais que colocam estes desafios de mudança no seio das comunidades educativas, uma visão holística do aluno enquanto elemento interventivo na comunidade educativa, construtor das suas aprendizagens e participante ativo no questionamento, pesquisa, experimentação e exploração de conteúdos, de temas e conhecimentos para a resolução de problemas de sua comunidade. Pretenderemos mostrar uma visão do aluno protagonista da sua aprendizagem e agente ativo e com voz na comunidade para fazer valer as suas escolhas e os seus interesses.

### **I EM DESTAQUE**

O *Learning Compass 2030* da OCDE é uma estrutura em evolução que estabelece uma visão ambiciosa para o futuro da educação. Fornece pontos de orientação para o futuro que queremos: bem-estar individual e coletivo. A metáfora de uma bússola de aprendizagem foi adotada para enfatizar a necessidade de os alunos aprenderem a navegar com orientação, mas por si mesmos, em contextos desconhecidos. A educação já não é apenas ensinar aos alunos algo específico e centrado em conteúdos; é mais importante ensiná-los a desenvolver uma bússola e ferramentas de navegação confiáveis para que eles possam encontrar o próprio caminho num mundo em constante mudança, cada vez mais complexo, volátil e incerto. A nossa imaginação, consciência, conhecimento, competências e, o mais importante, os nossos valores comuns, maturidade intelectual e moral e sentido de responsabilidade são o que nos guiará para o mundo se tornar um lugar melhor (Blogue.rbe.mec, 2019).

A Bússola de Aprendizagem proposta pela OCDE estabelece, pois, uma visão para o futuro da educação onde é desejável a existência de um currículo dinâmico e aplicável a todos os tipos e níveis de educação. Nele, os diferentes temas e disciplinas estão inter-relacionados e cada aluno realiza um percurso diferente de aprendizagem consoante as suas competências prévias, talentos e vontade. Perspetiva, ainda, “diferentes tipos de avaliação para diferentes fins”, em vez de testes normalizados (OCDE, 2019, p. 13).

A Bússola de Aprendizagem 2030 é composta por sete elementos indissociáveis e complementares, que passamos a apresentar:

- 1. Fundamentos essenciais** - Tendo como propósito o bem-estar individual e coletivo, as aprendizagens essenciais “não abrangerão apenas a literacia e numeracia, mas também a literacia de dados e digital, a saúde física e mental, a saúde social e aptidões emocionais.” (Ibid., p. 25).
- 2. Competências transformadoras** – São três: “Criar novo valor” para uma vida melhor, questionando o *statu quo*, cooperando e pensando de modo criativo; “Conciliar tensões e dilemas”, resolvendo problemas complexos, aprofundando e equilibrando as próprias posições com posições opostas e cultivando relações de respeito e empatia; “Assumir responsabilidades”, avaliando as próprias ações com base na sua experiência e nos objetivos éticos de educação (Ibid., p. 60).
- 3. Alunos como agentes e/ou co-agentes** - Sempre que os alunos são ativos no que e como aprendem, aumenta o seu gosto por aprender a aprender, o que produz benefícios na própria vida e na vida da comunidade, sendo reforçado o seu sentido de realização e pertença (Ibid., p.32). Para além de serem responsáveis pela própria aprendizagem, eles - tal como os professores e diretores - são agentes de mudança do sistema educativo.
- 4. Conhecimento** - “As competências correspondem a um conceito holístico que envolve a mobilização de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores para satisfazer exigências complexas.” (Ibid., p. 84). A Bússola de Aprendizagem 2030 reconhece diferentes tipos de conhecimento: Disciplinares (sobre temas específicos); Interdisciplinares (relação entre temas ou trabalhados com base em projetos); Epistémicos (pensar e trabalhar como um profissional especializado); Processuais (compreender os passos como algo é feito). Todos os conhecimentos têm uma componente teórica – concetual - e prática - baseada na experiência - e contribuem para uma compreensão alargada e aprofundada de problemas e contextos (Ibid., p. 72).
- 5. Aptidões** - Correspondem à capacidade de usar o próprio conhecimento para um objetivo e, segundo a *Bússola de Aprendizagem 2030*, são de três tipos: Cognitivos e metacognitivos (aprender a aprender ao longo da vida); Sociais e emocionais - “empatia, auto-consciencialização, respeito pelos outros e capacidade de comunicar estão a tornar-se essenciais à medida que as salas de aula

e locais de trabalho se tornam mais étnica, cultural e linguisticamente diversos”; Práticos e físicos – associados a tarefas manuais, ao desporto e às artes, promovem o envolvimento emocional, a inteligência empática, o empenho e a persistência na aprendizagem (Ibid., p. 84).

**6. Atitudes e valores** – Traduzem-se nos princípios e (pre)conceitos que influenciam os nossos julgamentos, decisões e ações em direção ao bem-estar. À medida que os locais de trabalho e comunidades são mais diversificados, que a tecnologia se desenvolve, que a confiança nas instituições é posta em causa, valores partilhados de cidadania adquirem uma importância crescente na aprendizagem (Ibid., 100).

**7. Ciclo Antecipação-Ação-Reflexão** - É importante que as ações praticadas sejam intencionais e responsáveis e, por isso, é necessário antecipar antes de agir - prevendo as consequências e compreendendo as próprias intenções, bem como as intenções dos outros - e refletir depois da ação praticada - tornando mais eficiente o pensamento e ação (Ibid., 118).

No documento *Futuro da Educação e Competências 2030 - Bússola de Aprendizagem 2030*, opta-se por “utilizar a palavra <aprendizagem> em vez de <currículo> para que o quadro [2030 da OCDE] abrace todas as formas de aprendizagem, incluindo atividades formais, não formais e informais” (Ibid., p. 130). No geral, propõe uma visão holística do que os alunos precisam de aprender para moldar um futuro melhor e ajuda os Estados-Membros e parceiros a construírem uma visão comum sobre o futuro da educação, conforme nos apresenta em síntese o vídeo que se segue:



### VÍDEO 15

OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030

[https://youtu.be/M3u1AL\\_aZjl](https://youtu.be/M3u1AL_aZjl)



Na sequência das orientações que apresentámos anteriormente e numa lógica da conceção de ensino como ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem em alguém, toda a ação estratégica envolve encontrar a melhor forma para que todos (e cada um) aprenda, independentemente de tal acontecer em atividades formais, não formais ou informais.

Os desafios educacionais atuais podem, igualmente, procurar ancorar-se nos princípios estudados por alguns pedagogos do século XX os quais, talvez alcançando uma visão vanguardista do paradigma educacional, afirmam, como John Dewey, que, muito embora as sociedades democráticas exijam um tipo de educação promotora de autonomia na resolução de problemas, criatividade ou inteligência emocional para a construção e sistematização de conhecimento, este só é eficaz e eficiente se o aprendiz tomar parte do processo decisório de definição ou (re)orientação do currículo.

Numa realidade em que as taxas de retenção e de abandono escolar têm vindo a reduzir, mas em que é necessário continuar o caminho que tem vindo a ser feito nesse sentido, sabendo de antemão que, na maioria dos casos, a retenção não gera melhoria no desempenho (cf. também, a este propósito, *e-book 2*). Criar espaços de discussão autónoma, livre e democrática de resolução de problemas comuns a toda ou a parte da comunidade educativa, de onde resultem propostas concretas, pode ser um caminho a seguir para alcançar o objetivo de uma educação para todos e com todos. A apropriação do currículo, tal como da sua gestão de forma coerente e articulada, implica um investimento na diversificação de práticas de ensino e aprendizagem, um (re)pensar a avaliação e um envolvimento ativo dos alunos nesses processos decisórios. Estes processos são geradores de benefícios evidentes no bem-estar de professores e alunos, ajudam a reforçar as relações no seio da comunidade educativa (lideranças, docentes, alunos e famílias), mas também com os parceiros e com a comunidade em geral, decorrentes dos processos de inovação e autonomia em que estão envolvidos.

Atender aos interesses dos alunos a partir de espaços livres e de incentivo à sua criatividade, onde, em liberdade, possam expressar-se sobre problemas identificados, ser questionados, pedir-se-lhes sugestões, analisá-las com eles e tê-las em conta, tomando por base os seus interesses, são práticas que não só incentivam e promovem o desenvolvimento de competências muito valorizadas na sociedade atual, como os envolvem de forma significativa na gestão escolar, na gestão do currículo, acabando por criar um sentido de pertença àquela comunidade.



A gestão dos espaços do recreio, como, por exemplo, o campo de jogos, assim como a gestão do uso das atividades e dos equipamentos disponíveis, gerou durante algum tempo conflitos diversos entre os alunos dos vários anos letivos (1.º CEB), acabando por desencadear também discórdias, por não poderem utilizar o espaço do pré-escolar, que tinha equipamentos diferentes, mas igualmente atrativos, no seu entender. Quando falo em conflitos e discórdias, refiro-me mesmo a agressões físicas, insultos e outro tipo de confrontos. O estabelecimento em causa tem um órgão destinado e gerido pelos alunos, que é a assembleia de escola, em que todos elegem representantes que irão gerir as reuniões, assumindo papéis como relator, gestor, moderador, entre outros. Deste modo, o problema identificado no seio desta comunidade foi a discussão em assembleia (na qual todos os alunos participam), pedindo-se sugestões de como gerir os espaços, as atividades e os equipamentos aos alunos. O problema foi apresentado, os pontos de vista foram discutidos, a estratégia mais consensual adotada e implementada pelos próprios alunos, que passaram a gerir os tempos de recreio entre si e definiram horários/dias para a utilização dos espaços e equipamentos, de modo que todas as turmas tivessem possibilidade de os poder utilizar.

*Testemunho de uma professora*

[N]A PRÁTICA



### **Atividade 16 – Gestão participativa**

A educação inclusiva implica proporcionar autonomia e envolver os alunos na resolução de problemas e na tomada de decisões. Reflitam, nesta senda, sobre as seguintes questões:

1. Concordam que o envolvimento dos alunos na resolução de problemas da comunidade ajuda a desenvolver ou a mobilizar competências de contexto curricular?
2. Nas vossas escolas, existe algum mecanismo que envolva os alunos na vida da escola?
3. Que sugestões dariam para promover este tipo de práticas nas vossas comunidades?

#### **Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

Outra dimensão que importa abordar neste ponto prende-se com a utilização de algumas opções metodológicas (sem pretensão de universalidade) que podem ser relevantes e mobilizadoras de aprendizagens significativas em diferentes níveis de ensino e áreas curriculares.

Cada vez mais o aprendiz desempenha um papel importante no seu processo de aprendizagem e a promoção de competências autorregulatórias (entre outras) é uma base para garantir o desenvolvimento efetivo de uma pedagogia diferenciadora e inclusiva e uma gestão flexível do currículo centrada nas características das crianças e dos jovens (Vieira & Santos, 2019). Os docentes deverão, assim, desde os anos iniciais de escolaridade, criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, com vista a estimular nos alunos as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo nos processos e produtos da aprendizagem (Piscalho, 2021). Vejamos o exemplo retratado no vídeo “Vence obstáculos, aprendendo”.

### Vence Obstáculos, Aprendendo



#### VÍDEO 16

Vencer Obstáculos Aprendendo (Agrupamento de Escolas de Sines)

[https://www.youtube.com/watch?v=gNeN5VozQG&ab\\_channel=DGEME](https://www.youtube.com/watch?v=gNeN5VozQG&ab_channel=DGEME)

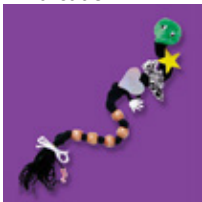


## [N]A PRÁTICA

A diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem - seja por intermédio do trabalho de projeto, da metodologia da resolução de problemas, da sala de aula invertida, de tertúlias dialógicas ou de grupos de discussão e reflexão sobre as questões levantadas na aula - enriquece o processo de mudança nos papéis do docente e do aluno, em que o último se envolve de forma generalizada, toma muitas vezes parte na decisão dos melhores recursos pedagógicos a utilizar e da forma como os rentabilizar, não ficando a turma ou o grupo restrito a uma única fonte de informação, o manual. Verifica-se, ainda, que o envolvimento ativo dos alunos nas aprendizagens e a liberdade de trazer à discussão e à reflexão temas e conteúdos

não previstos no manual os motiva a autorregular as suas aprendizagens, desenvolve-lhes espírito crítico, ajuda a melhorar a competência comunicativa, estimula a criatividade e a colaboração entre eles.

Apresentaremos de seguida o Quadro 2 que recorre a várias atividades e procura deixar sugestões de recursos variados a utilizar em cada uma delas, identificando estratégias gerais de como poderá cada atividade ser integrada nas diversas situações de aprendizagem.

ATIVIDADES	RECURSOS	ESTRATÉGIA GLOBAL
<p><b>Mapas de conceitos</b> - são, segundo Novak e Cañas (2010), ferramentas gráficas que visam a organização e representação do conhecimento, tendo por base conceitos que, depois de representados, podem ser interligados de maneira hierárquica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Quadro com canetas de várias cores ou <i>post-its</i> para uma estratégia de grande grupo</li> <li>▶ Recursos educativos digitais como: o <i>Canva</i>, o <i>Popplet</i>, o <i>Creately</i>, o <i>Bublls</i> ou o <i>Mindmeister</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Chuva de ideias</li> <li>▶ Estruturação e organização do pensamento</li> <li>▶ Sistematização de aprendizagens</li> <li>▶ Revisão de conteúdos</li> </ul>
<p><b>Design Thinking</b> - é uma ferramenta capaz de promover a inclusão pautada na empatia, na colaboração e na observação (Branco &amp; Santos, 2019). Estrutura-se a partir da empatia, da colaboração e da experimentação, tendo como objetivo resolver problemas complexos, colocando o foco nas pessoas e nos seus diversos perfis de aprendizagem e competências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Mapas de conceitos</li> <li>▶ <i>Storyboard</i></li> <li>▶ <i>Legos</i></li> <li>▶ <i>Scratch</i></li> <li>▶ FabLab (laboratórios de prototipagem)</li> <li>▶ Recursos digitais como a plataforma MIRO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Resolução de problemas</li> <li>▶ Cooperação e colaboração</li> <li>▶ Estimulação da criatividade</li> <li>▶ Articulação com outras áreas disciplinares ou de conteúdo</li> </ul>
<p><b>Storytelling</b> - consiste na prática de utilizar a narrativa (histórias) para transmitir algum conhecimento, podendo ser sobre algo geral ou em situações específicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Quadro da sala de aula</li> <li>▶ Papel</li> <li>▶ Recursos educativos como o <i>Audacity</i> (para registo áudio), <i>Microsoft Photo Story</i>, <i>Story Builder</i>, <i>LittleBirdTales</i>, <i>Storybird</i>, <i>Storyjumper</i>, <i>Movie maker</i> (para registo vídeo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Estimular o gosto pela escrita</li> <li>▶ Estruturar o pensamento</li> <li>▶ Desenvolver a competência comunicativa</li> <li>▶ Promover o pensamento crítico</li> </ul>
<p><b>Story Grammar Marker</b> – ajuda os alunos a desenvolver competências de leitura, escrita e fala, vitais para o sucesso académico e social.</p> <p>Mais informações em: <a href="https://mindwingconcepts.com/collections/story-grammar-marker">https://mindwingconcepts.com/collections/story-grammar-marker</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Marcador</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Cartões</li> <li>▶ Livro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Desenvolvimento narrativo</li> <li>▶ Desenvolvimento das competências de leitura</li> <li>▶ Estimulação da competência comunicativa</li> </ul>

Quadro 2. Sugestões e Recursos para a Sala de Aula



▶ **Avaliar mapas de conceitos:**

<https://www.nonio.uminho.pt/?p=359>

▶ **Etapas do *Design Thinking*:**

[https://www.youtube.com/watch?v=kfBa2AdjRB4&t=1s&ab\\_channel=Edutopia](https://www.youtube.com/watch?v=kfBa2AdjRB4&t=1s&ab_channel=Edutopia)

▶ **Sobre *Storytelling*:**

“Your Story is Your Power to Change the World”

<https://youtu.be/anPkg40oVqw>

▶ **Storytelling**

<https://www.youtube.com/watch?v=Dh3-rk0qbLY>

▶ **Apps para a Educação**

<https://appseducacao.rbe.mec.pt/category/storytelling/>

▶ **Sobre Story Grammar Marker**

“Story Time + How to Use a Story Grammar Marker”

<https://www.youtube.com/watch?v=gqB9e13EqGY>

Temos vindo a abordar, neste ponto, o envolvimento do aluno na construção de um currículo significativo, como pode ser participado por todos e enquadrar-se na comunidade educativa aos mais diversos níveis. Apresentámos, em primeiro lugar, uma abordagem macro ao nível da escola ou do agrupamento; introduzimos depois a possibilidade a partir de metodologias de aprendizagem ativa e com possibilidade de interações interdisciplinares e/ou transversais, que nos transportam para uma participação do aluno a um nível intermédio, por exemplo, na sala de aula, no clube ou em atividades de turma. Finalizamos este ponto deixando referência a que esta intervenção pode ser mesmo a um nível micro, ou seja, individual, quando o aluno é implicado no processo decisório de qual o recurso ou a atividade com que mais se identifica para realizar determinada tarefa e aprendizagem.

## Gestão e regulação do comportamento

Regular o comportamento e a aprendizagem seja no desempenho de uma tarefa individual ou em grupo é muito importante para a criança. Saber identificar o que sentiu ao longo da tarefa, que contributo e empenho teve, qualificar o seu desempenho são pontos-chave para a tomada de consciência do que é capaz de fazer, do que não é capaz e do que tem de fazer para alcançar o objetivo. O exemplo que deixamos é meramente indicador de passos que podem ajudar o aluno a questionar o seu desempenho e a organizar o pensamento sobre o mesmo.



Figura 33. Técnica da tartaruga (Faria, 2020a)

### Uso de *Post-its*

O exemplo descrito abaixo é referente a uma prática que pode contribuir para a autonomia do aluno e a estruturação e organização do seu estudo. O que já sei e o que preciso de aprofundar ou estudar, escrito em poucas palavras, para treinar o poder de síntese.

Noutra situação, por exemplo, para intervir numa reunião, assembleia, tertúlia ou clube, os *post-its* podem ser também um excelente recurso para anotar ideias e sugestões, dúvidas e questionamentos a levar para a sua intervenção.

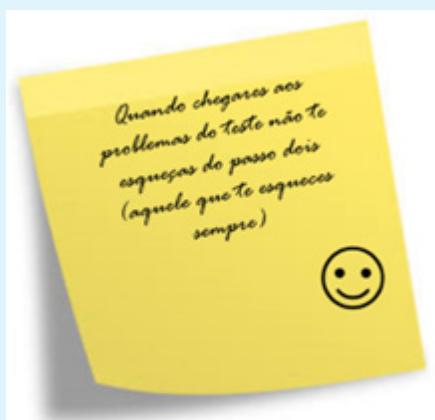


Figura 34. Post-it (Faria, 2020a)



### Tirar Notas

É importante que o ato de tirar notas não seja um comportamento esporádico e desorganizado do aluno. Por esse motivo, é importante ter um espaço próprio onde o fazer e uma lógica associada. Por exemplo:

Espaço: Propor aos alunos que dividam (a lápis) todas as páginas ímpares do livro, do caderno de apontamentos, de textos ou de qualquer outro suporte de aprendizagem, de modo a terem uma coluna de mais ou menos 5 cm de largura para registarem tudo o que pensarem espontaneamente sobre a matéria.

Pontos de interesse: “Não percebi porque é que...” | “Tenho de perguntar ao...” | “Isto é fácil, revisão breve” | “Gosto desta parte” | “Importante” | “Explica o que vimos lá atrás” | “Exemplo de...” | “Lembra-me...” | “Informação de Teste” | “Preciso de ver melhor” | ...

Pontos-chave: habituar o aluno, no final de cada aula, a abrir um quadrado no caderno ou colar um *post-it* com uma ideia sobre a mesma.

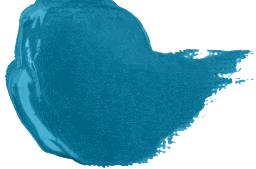


## [N]A PRÁTICA

Vejamos, no ponto seguinte, como podemos gerir de forma diferenciada e introduzir a autonomia e regulação das aprendizagens a partir de uma atividade de trabalho de grupo. Evidentemente que algumas das sugestões que apresentamos ou apresentaremos poderão ser já do conhecimento dos nossos leitores; de facto, pretendemos, tão-só, sistematizar, agrupar, organizar informação adjuvante do trabalho pedagógico-didático; cada qual, na sua autonomia, fará a sua gestão: o que já conheço e me (não) serve, o que gostaria de experimentar, etc.

### Sugestões para organizar tarefas colaborativas

A sugestão de os alunos trabalharem em grupo nem sempre vem acompanhada de estratégias orientadoras para que essa atividade se organize da forma mais eficaz e adequada à idade e maturidade dos alunos – senão, vejamos o testemunho seguinte.



Os trabalhos de grupo são uma coisa que me enerva sempre muito. Ambos os meus filhos, tendo tido professores diferentes e andado em várias escolas, têm experiências semelhantes. Primeiro, percebi sempre que trabalham pouquíssimo em grupo na sala. Desde o 1.º ano, foram raras as vezes em que isso aconteceu. Agora, a mais nova no 5.º ano, quando fui à primeira reunião, admirei-me de ver mobiliário adequado ao trabalho em grupo (umas mesas triangulares, fáceis de juntar) e perguntei: isto é para usar, espero... Mas, até ver, nada.

Ao longo dos anos, surgiram aqui e ali sugestões de trabalhos de grupo. Regra geral: os professores dão um tema e dizem “façam um trabalho de grupo”. Ora este trabalho é para fazer fora da sala, em casa, pressupondo a organização das famílias, sobretudo quando são pequenos. Já perdi a conta às vezes que isto aconteceu e às chatices e injustiças que isto gerou. O tema sabe-se, ok, mas e o resto? Em que consiste o trabalho? É um trabalho escrito? Uma apresentação? Não sabemos. Mensagens no grupo de pais para a frente e para trás. Pergunta-se ao professor: “Ah, é uma coisa simples... pode ser o que quiserem!”. Reação de algumas famílias: fazem uma cartolina! Sim, no sec. XXI... claro, penso eu, é o que se lembram de fazer há 25 anos ou 30. Já desisti de argumentar que existem ferramentas digitais e que é uma oportunidade de aprenderem a trabalhar com elas... Depois, não há um guião, não há etapas definidas, tarefas, responsabilidades, nada. Nem explicam como se deve usar as fontes. Tirando uma vez em que a docente esclareceu todos estes aspetos, num trabalho sobre o 25 de abril, os esclarecimentos foram sempre avulsos e após insistência. O que é que isto significa? Que as famílias têm de se coordenar, às vezes com famílias com pais separados, outras que não têm condições, nem recursos para apoiar. Coitados dos miúdos. Os mais responsáveis, ansiosos, os outros, enfim... É a escola a pressupor que envolvimento das famílias é isto. Resultado: miúdos acompanhados a apresentar trabalhos mais ou menos (ou muito bons, elaborados seguramente com o apoio dos pais) e outros, desgraçados, que nem fazem o trabalho (os pais não têm necessariamente o contacto uns dos outros) ou não podem fazer porque estavam a leste destas movimentações. Não consigo entender que se proponham tarefas que os miúdos não sabem fazer, sem o mínimo de amparo e orientação. Depois chegam ao ensino secundário e não fazem a mínima ideia de como de se trabalha em grupo: ainda acham que é dividir e juntar no fim. Acho que os professores deviam pensar melhor nisto... e não é deixar de fazer trabalhos de grupo que é a solução, como me disse uma vez um professor... é ver no trabalho em grupo, na sala, acompanhado e orientado, com eventuais tarefas para completar em casa, uma das aprendizagens mais importantes que se pode fazer, desde que com condições, planeamento e orientação.

*Testemunho de uma encarregada de educação*

**[N]A PRÁTICA**



Partindo deste testemunho, refletamos sobre a aprendizagem em grupo, que requer que as crianças coordenem as suas ações e desenvolvam uma abordagem à tarefa do tipo “Nós conseguimos fazer” em vez de abordagens do tipo “Eu consigo fazer sozinho” ou “Faz tu”. É desejável, assim, que se definam estratégias que garantam que os alunos cooperam entre si tendo em conta atingir determinado objetivo comum. Por vezes, apesar de as crianças poderem cooperar espontaneamente, a interdependência só é estabelecida pela intervenção explícita do educador. A planificação de qualquer atividade deve envolver a especificação da forma como a interdependência positiva será assegurada. Existem várias formas de o conseguir:

- 1. Objetivos do grupo** - Nos trabalhos de grupo, os alunos trabalham para atingir determinados objetivos. Torna-se necessário que as crianças e jovens partilhem objetivos comuns e um sentimento de responsabilidade pelo bom desempenho dos colegas. Todas as atividades colaborativas devem ser organizadas em torno de um objetivo de grupo, que pode ser: a) um produto (história, desenho, cartaz...); b) a compreensão de um conceito, de uma estratégia ou de um procedimento; c) a “luta” para que todos os elementos do grupo tenham sucesso numa determinada tarefa. Por vezes, quando os grupos são extremamente heterogêneos, podem ser definidos objetivos distintos, mas complementares, para cada criança. Esta medida permitirá que todas as crianças tenham oportunidade de sucesso.
- 2. Atribuição de papéis/funções** - A distribuição de papéis complementares pelas crianças pretende contribuir para a organização das relações dentro do grupo e assegurar a responsabilização por determinados aspetos ou setores da tarefa. As atribuições de cada papel/função devem ser explicadas de forma clara (por exemplo, desenhador, investigador, contador da história). A interdependência de papéis ou funções requer que cada elemento do grupo desempenhe a sua parte. A atribuição dos papéis pelo educador permite selecionar o mais adequado a cada criança. Por exemplo, uma criança passiva poderá beneficiar com a atribuição de um papel que exija uma resposta ativa. Estes papéis devem ser simples e não deverão ser assumidos sempre pelas mesmas crianças: a todos deverá ser dada a oportunidade de desenvolver as capacidades específicas de cada papel.
- 3. Partilhar materiais e recursos** - Quando as crianças dispõem apenas de um Conjunto de Materiais - um computador, uma lupa, um livro -, são obrigadas a coordenar as suas ações e discussões. Numa atividade tão simples como colorir um desenho, poderá distribuir-se uma caneta de feltro de cor diferente a cada criança. Esta medida encoraja a interação e o planeamento dentro do grupo e permite que o educador possa avaliar as contribuições de cada elemento. O educador poderá, ainda, estruturar a interdependência de recursos de forma que as crianças tenham que trabalhar independentemente na produção de diferentes “peças” que deverão ser “combinadas” posteriormente pelo conjunto do grupo.
- 4. Interdependência de identidade** - A coesão do grupo pode ser reforçada pelo estabelecimento de uma identidade através da seleção de um nome ou símbolo para o grupo.



5. Interdependência na sequência - Algumas atividades implicam a realização sequencial de um conjunto de subtarefas. Geralmente, cada elemento do grupo fica responsável pela concretização de uma das fases da sequência. (Reis, 2008a, pp. 151-152)

### Atividade 17 – O trabalho de grupo e colaboração

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

1. Como orientam os vossos alunos num trabalho de grupo a ser desenvolvido em sala de aula?
2. E quando o trabalho de grupo se faz fora da sala de aula em trabalho autónomo?
3. Depois desta reflexão, que alterações introduziriam nas orientações que dariam aos alunos, na planificação de uma atividade de trabalho de grupo?

#### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

## I EM DESTAQUE

### Trabalho em grupo: o que fazer para que seja efetivamente um trabalho em grupo?



#### VÍDEO 17

*Education Buzzwords Defined: What is Group Work?*

[https://www.youtube.com/watch?v=TgcNHL4vpp4&ab\\_channel=Edutopia](https://www.youtube.com/watch?v=TgcNHL4vpp4&ab_channel=Edutopia)

## 2.6. Formas de relacionar o currículo escolar com a identificação e conhecimento de realidades sociais e comunitárias

Para Almeida (2005), não é possível compreender o que se passa dentro da escola sem compreender o que se passa fora dela; nesta dialética, a(s) família(s) constitui(constituem)-se como agente(s) importante(s) na construção dos ambientes educativos introduzindo diversidade entre escolas e, também, dentro da mesma escola.

Neste ponto, procuraremos contribuir para a reflexão sobre as relações que se estabelecem, ou que podem ser estabelecidas, entre as escolas, as famílias e os contextos de inserção de ambos os agentes socializadores, considerando o impacto desta relação no desempenho e resultados dos alunos.

Clarificamos que, não cabendo aqui uma revisão dos conceitos de família e de comunidade, adaptamos a sugestão da UNESCO (2015), considerando “família” como a unidade social dentro da qual as crianças e adolescentes são criados, entendimento que abarca, assim, todas as tipologias e modelos de família(s); quando utilizamos “comunidade”, referimo-nos ao grupo social mais amplo ao qual as crianças e jovens e respetivos familiares pertencem – no sentido de no mesmo se localizarem, independentemente da densidade das relações de pertença.

### **I EM DESTAQUE**

“Família” é aqui entendida como a principal unidade social dentro da qual crianças e jovens são criados; e “comunidade”, como o grupo social mais amplo ao qual pertencem conjuntamente com os seus familiares (UNESCO, 2015).

Vários estudos têm demonstrado que, independentemente das suas circunstâncias sociais, profissionais, escolares e económicas, os alunos oriundos de famílias envolvidas nos seus processos educativos tendem a obter melhores resultados, a frequentar regularmente a escola, a prosseguir os estudos e a desenvolver mais competências sociais. As escolas, e os seus diversos profissionais, desempenham um papel importante na construção desta relação, apontando a literatura que aquelas que conseguem envolver famílias das mais diversas origens partilham três práticas-chave: i) focam-se na construção de relações de colaboração e de confiança entre professores, famílias e membros da comunidade; ii) reconhecem, respeitam e tomam em consideração as necessidades das famílias, as suas diferenças culturais e sociais; iii) desenvolvem parcerias com partilha de responsabilidades (Henderson & Mapp, 2002).

Embora a noção de parceria e de envolvimento com as famílias e comunidades possa parecer muito apelativa, não obstante o reconhecimento da necessidade e a vontade de concretização, é natural que

muitos elementos das escolas não se sintam preparados para o fazer nem tenham tido preparação profissional especificamente sobre esta matéria, sobretudo quando há diferenças culturais acentuadas, como é o caso, por exemplo, de famílias de etnia cigana - cf. *e-book 2* (Pappámikail et al., 2022).

É esperado que os professores construam relações significativas com pais/famílias/cuidadores e parceiros das comunidades envolventes; que sejam capazes de partilhar com os pais e/ou encarregados de educação as expectativas em relação a todos os alunos; que encontrem formas de conhecer, da parte dos pais, as suas próprias perceções sobre o seu envolvimento nas atividades escolares dos alunos; e que consigam construir relações fortes de confiança com interlocutores de diferentes origens culturais e socioeconómicas (Weiss et al., 2002).

### **I EM DESTAQUE**

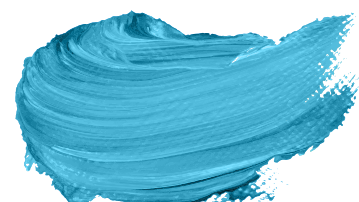
Existe, assim, uma multiplicidade de funções atribuídas aos docentes que vão muito para além da gestão curricular e da sala de aula.

Não sendo metas fáceis de atingir, não serão, contudo, inalcançáveis.

### **I EM DESTAQUE**

Quando as escolas constroem parcerias que correspondem às preocupações das famílias e que honram os seus contributos, são bem-sucedidas na manutenção de ligações com impacto nos resultados dos alunos.

Nos seus estudos, Weiss et al. (2002) consideram a Teoria do Sistema Ecológico de Bronfenbrenner (Figura 35) como referente para a compreensão e análise das complexidades das práticas do envolvimento familiar nas atividades escolares. À luz desta teoria, o desenvolvimento da criança é visto como um sistema complexo de relações influenciadas por diferentes níveis do contexto envolvente; para a autora, o contexto corresponde a vários sistemas, interligados entre si, que influenciam o desenvolvimento dos alunos diretamente, em rotinas diárias e interações em cenários de proximidade, como o familiar e o escolar, ou indiretamente, a partir de cenários mais amplos, como as realidades culturais e sociais, costumes, aparelho legislativo. O que acontece em casa de uma criança ou jovem interfere na forma como vai agir na sala de aula, e vice-versa; políticas sociais e económicas, tidas como não diretamente relacionadas com a vida escolar das crianças e jovens, também introduzem fatores com influência na sala de aula.



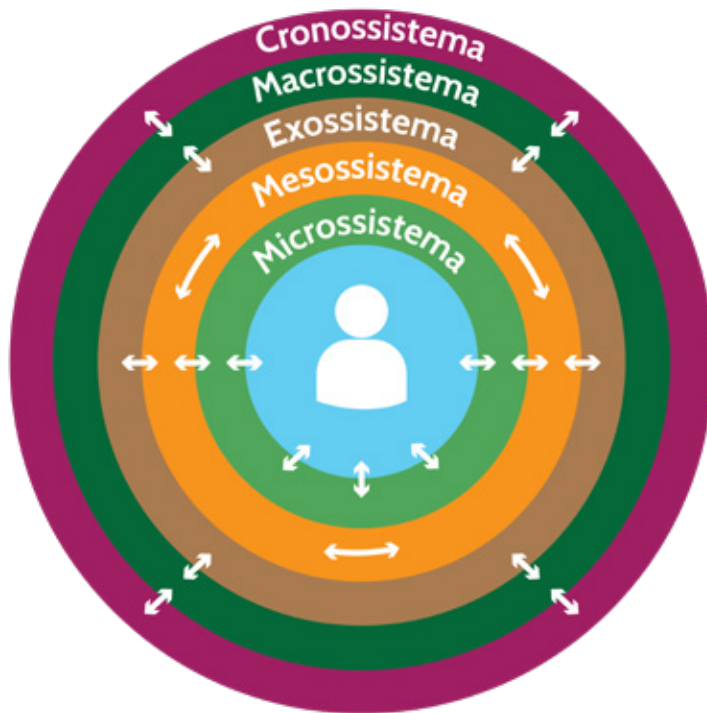


Figura 35. Teoria do Sistema Ecológico de Bronfenbrenner (Adaptada de Weiss et al., 2002, p. 3)

A figura 35 ilustra as complexidades dos diferentes mecanismos interrelacionados que podem ter impacto nas práticas de envolvimento dos pais.

O microssistema corresponde aos contextos de proximidade imediata de crianças e jovens, ex.: pais e irmãos, amigos, professores, ambientes escolares e atividades pós-escolares; o mesossistema reporta às interações e relações entre os diferentes indivíduos e configurações encontradas no microssistema, suas ligações e continuidades, mas que não incluem as crianças ou jovens diretamente. Deste, são exemplos as relações entre pais e professores e a relação entre os espaços de atividades extraescolares e determinada escola.

O exossistema corresponde a cenários que, não incluindo diretamente as crianças e jovens, têm impacto nos seus microssistemas; a situação de mudança de trabalho ou de horário de trabalho de um pai ou uma mãe pode ter consequências ao provocar alterações nas rotinas familiares e na interação entre filhos e pais. Nesta situação, o local de trabalho dos progenitores faz parte do exossistema.

No que respeita ao macrossistema, este nível refere-se aos sistemas políticos, ao desenvolvimento da política social, às culturas nacionais e locais, às tendências económicas; são fatores que têm uma ampla influência na sociedade em que a criança vive e cujo impacto pode, eventualmente, afetá-la. O cronossistema representa o tempo, quer no sentido individual (infância, adolescência, etc.) quer no contexto sócio-histórico.

Trata-se, portanto, de uma multiplicidade de dimensões interligadas e de fatores a diferentes níveis, que enformam e vão influenciar a almejada relação escolas/famílias/comunidades.

As relações entre os vários níveis, e dentro de cada um, são relações dinâmicas e dialéticas que geram equilíbrios instáveis e mutáveis que evoluem com o tempo, que se modificam a partir dos conflitos que a interação entre eles provoca, num processo de causalidades múltiplas.

Ainda que a aprendizagem escolar se dê principalmente dentro das salas de aula, através da interação entre professores e alunos sobre os diferentes temas curriculares, a forma como a escola se organiza e operacionaliza os processos de ensino e aprendizagem gera efeitos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem dentro das salas de aula.

Bryk et al. (2010) e a sua equipa de investigadores, num estudo realizado em Chicago, identificaram um conjunto de dimensões orientadoras para a análise da complexidade das redes de relações entre os vários agentes que constituem as comunidades educativas e que contribuem para o desenvolvimento de melhorias nos resultados da escola e dos alunos.



Figura 36. Características Organizacionais das Escolas que interagem para promover os resultados dos alunos

(Adaptado de Bryk et al., 2010, p. 24)

As cinco características organizacionais apresentadas pelo autor referem-se a:

- 1. Sistema de orientação coerente**, no qual existe articulação entre “o quê” e “o como”; as tarefas de aprendizagem e de avaliação propostas aos alunos são fundamentais, clarificando o que os alunos realmente precisam de saber e fornecendo *feedback* que alimenta etapas subsequentes. Existe articulação com os materiais, as ferramentas e as rotinas orientadoras que são compartilhadas pelo corpo docente; ainda que os professores tenham liberdade na forma como usam esses recursos, a eficácia do esforço individual de cada um depende da qualidade dos apoios e das comunidades de prática que se constituem em torno do uso dos mesmos.
- 2. Competências profissionais.** A capacitação de recursos humanos deve ser constante; as escolas refletem a qualidade do seu corpo docente, o desenvolvimento profissional a que têm acesso e a sua capacidade para trabalhar em conjunto. Importa a capacidade de recrutamento e de retenção de profissionais capazes, a eficácia do *feedback* quanto ao desempenho e desenvolvimento profissional, bem como os recursos relacionais dentro de uma equipa que trabalhe em conjunto para resolver problemas locais.
- 3. Ligações fortes entre pais-comunidade-escola.** A desconexão entre os profissionais da escola, os pais e a comunidade que a escola serve é uma preocupação persistente em muitos contextos; o desenvolvimento de laços fortes constitui um recurso multifacetado que contribui para a melhoria, para o aumento da participação e pode funcionar como recurso essencial nas salas de aula.
- 4. Clima de aprendizagem centrado no aluno.** Criação de um clima escolar que permita aos alunos construir a sua identidade enquanto tal e reverem-se a si próprios nessa comunidade. Um pré-requisito elementar é a existência de um ambiente seguro e organizado e o desenvolvimento de estratégias de apoio a cada aluno a acompanhar a exigência nos trabalhos escolares. Esta combinação permite que os alunos acreditem em si mesmos, persistam e alcancem resultados.
- 5. A liderança impulsiona a mudança.** Diretores envolvidos, com dinâmicas de liderança facilitadoras da comunicação e da inclusão; mobilizadores das comunidades locais em torno dos seus programas organizacionais, procurando apoios suplementares ao nível escolar e social e atentos ao desenvolvimento profissional dos recursos humanos. Estabelecimento de prioridades estratégicas para a utilização dos recursos e para a proteção da organização de externalidades que a possam influenciar negativamente. Neste sentido, os diretores relacionam-se com *stakeholders* locais, potenciando um quadro crescente de colaboradores (entre professores, famílias e membros da comunidade) que funcionam como aliados no desenvolvimento das ações de melhoria dos resultados da escola.

A forma como as escolas se organizam é fundamental para o desempenho dos alunos e a sua melhoria implica uma ação coerente e orquestrada em torno das cinco dimensões apresentadas.

As salas de aula não existem desligadas dos seus contextos de proximidade, sejam estes internos ou externos à organização escolar. O envolvimento das famílias e das comunidades não pode ser alcançado se não for pensado no âmbito de uma estratégia organizacional e sem levar em linha de conta as características dos territórios em que a escola está inserida.

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

### **Atividade 18 – A montante da sala de aula**

Um estudo do *Consortium on Chicago School Research* (Bryk et al., 2010) concluiu que a forma como as escolas são organizadas e como elas interagem com as comunidades onde estão inseridas pode fazer a diferença.

Os investigadores encontraram cinco dimensões essenciais para a melhoria das escolas:

- A.** Um sistema de orientações coerente;
  - B.** As competências profissionais da escola;
  - C.** Fortes laços pais-comunidade-escola;
  - D.** Um clima de aprendizagem seguro e promotor do bem-estar socioemocional de todos e centrado no aluno;
  - E.** Liderança que impulsiona a mudança.
- 1.** Identifiquem pontos fortes e pontos fracos das vossas escolas em relação a cada uma das dimensões apontadas.
  - 2.** Considerando as dimensões identificadas, elaborem e proponham três ações de melhoria de resultados, envolvendo famílias e/ou a comunidade local, que achem que podem ser desenvolvidas na vossa escola.

#### **Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo



Um bom exemplo a ter em consideração é o Projeto INCLUD-ED, pesquisa financiada pelo VI Programa Quadro da Comissão Europeia, coordenado pelo CREA - *Community of Research in Excellence for All*, da Universidade de Barcelona; informação disponível em **Projeto | Direção-Geral da Educação (mec.pt)**<sup>9</sup> e em **Sobre Comunidades de Aprendizagem | comunidades de aprendizagem (mec.pt)**<sup>10</sup>.

Este projeto, assente em evidências científicas, defende o direito à igualdade de oportunidades, a aprender e a obter os melhores resultados; realizado no contexto da União Europeia a partir de 26 estudos de caso, centrou-se no estudo das interações entre sistemas, agentes e políticas educativas, nos níveis de ensino obrigatório, incluindo programas de educação profissional e especial. Foram identificadas Ações Educativas de Sucesso (*Successfull Educacional Actions for All*) que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política, sendo também proporcionado um conjunto de linhas de ação para melhorar políticas educativas e sociais. Uma das principais características das Ações Educativas de Sucesso e das formas bem-sucedidas de educação familiar e comunitária é o facto de as atividades serem organizadas atendendo às necessidades e solicitações das famílias.

## PARA SABER

▶ Para aprofundar conhecimentos sobre o Projeto INCLUD-ED, pode consultar as seguintes hiperligações:

<http://www.dge.mec.pt/recursos-3>

▶ Página do projeto

<https://crea.ub.edu/projects/includ/about/>

▶ Informação sobre a investigação INCLUD-ED

<https://www.youtube.com/watch?v=66XMa6naEM8&t=9s>

▶ Sobre a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem e a rede nacional:

<https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/apresentacao/sobre-comunidades-de-aprendizagem>

Uma das dimensões do Projeto abordou o estudo das comunidades envolvidas em iniciativas de aprendizagem integrando intervenções sociais e educativas com contributos para a redução das desigualdades e marginalização, promovendo a inclusão e o empoderamento social. Entre as Ações Educativas de Sucesso identificadas, foi possível constituir duas grandes categorias: formas de agrupamento inclusivo de alunos e tipos de participação das famílias e das comunidades (figura 37) que contribuem para o

<sup>9</sup> <https://www.dge.mec.pt/projeto>.

<sup>10</sup> <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/apresentacao/sobre-comunidades-de-aprendizagem>.

sucesso escolar. Neste ponto, retomando abordagem já iniciada no Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva, iremos dedicar alguma atenção à segunda categoria.

O projeto INCLUD-ED Identificou cinco tipos diferentes de participação dos familiares e da comunidade e sua relação com os resultados escolares obtidos: **informativa, consultiva, decisiva, avaliativa e educativa** e quais destas formas de participações mais contribuem para as melhorias em rendimento académico e a convivência.



### TIPOS DE PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES E DA COMUNIDADE

- Os pais são informados sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola e as decisões já tomadas.
- Os pais não participam das decisões escolares.
- As reuniões com os pais consistem em informar as famílias a respeito dessas decisões.

Menor probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias.

- Os pais têm um impacto limitado sobre a tomada de decisão.
- A participação se baseia em consultas com as famílias.
- Eles participam através das entidades estatutárias da escola.

- Membros da comunidade participam dos processos de tomada de decisão ao se tornarem representantes nas entidades de tomada de decisão.
- Familiares e membros da comunidade monitoram a prestação de contas da escola em relação a seus resultados educacionais.

Maior probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias

- Familiares e membros da comunidade participam dos processos de aprendizagem dos alunos ao ajudar a avaliar o progresso escolar das crianças.
- Familiares e membros da comunidade participam da avaliação dos programas e currículo da escola.

- Familiares e membros da comunidade participam das atividades de aprendizagem dos alunos durante o horário normal da escola e fora da escola.
- Familiares e membros da comunidade participam de programas educacionais que respondem às suas necessidades.

Dentre os cinco tipos de participação, as três últimas são aquelas que geram maior probabilidade de conseguir êxito escolar e participação das famílias.

Figura 37. Tipos de Participação de familiares e comunidades

Fonte: Recursos | Direção-Geral da Educação (mec.pt), s.d; sp.

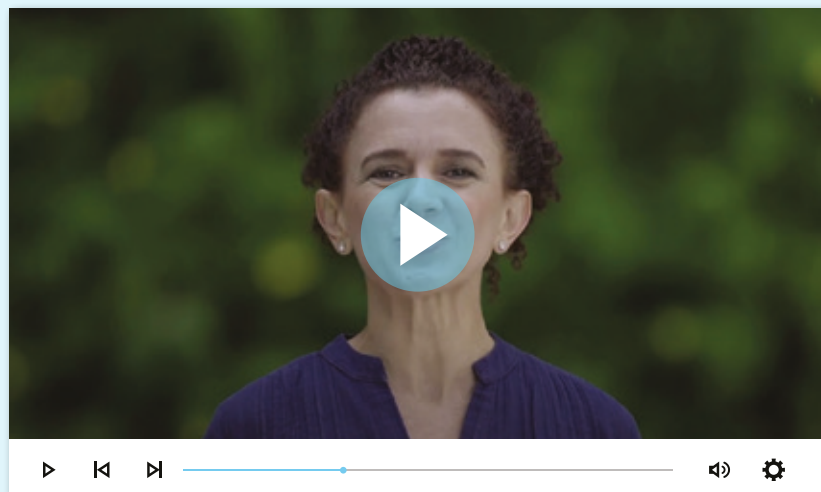
A participação decisiva, a avaliativa e a educativa, em particular, foram as três modalidades de participação de famílias e comunidades que se mostraram mais efetivas e com maior impacto positivo nos resultados de aprendizagem dos alunos; esta participação nas atividades educativas envolve os adultos na aprendizagem das crianças e jovens e, também, na sua própria aprendizagem.

O INCLUD-ED documentou iniciativas de formação de familiares e de elementos da comunidade em vários programas escolares que promovem a educação básica para membros das famílias, combinados com outras atividades educativas e culturais para adultos.

Entre as Ações Educativas de Sucesso identificadas pelo INCLUD-ED, podemos encontrar:

- ▶ Cursos de alfabetização, matemática, tecnologias de informação e comunicação, entre outros temas, que foram desenvolvidos tendo por base necessidades de conhecimentos identificadas junto das famílias;
- ▶ Palestras sobre áreas de interesse da comunidade, alargadas, portanto, ao contexto envolvente;
- ▶ Espaços de aprendizagem partilhados pelas crianças e jovens e pelas famílias, como, por exemplo, os *After School Club*, em Malta, os projetos AMBER e SOFIE, no Reino Unido, e Noite dos pais, com intérpretes, na Finlândia.
- ▶ Tertúlias Dialógicas Literárias, nas quais os membros das famílias leem e discutem obras de literatura, desenvolvidas na Espanha.

### Trabalho em grupo: o que fazer para que seja efetivamente um trabalho em grupo?



#### VÍDEO 18

O que são Tertúlias Dialógicas?

<https://www.youtube.com/watch?v=LzmLYcX7wdo>



[N]A PRÁTICA



Sobre os princípios subjacentes à organização de tertúlias dialógicas, pode consultar as seguintes hiperligações:

▶ Caderno “Formação Pedagógica Dialógica”

<http://www.dge.mec.pt/recursos-3>

▶ Princípios da Aprendizagem Dialógica

<https://www.youtube.com/watch?v=SsEK1cznoU>

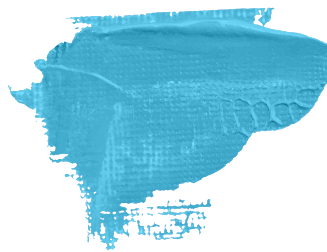
▶ Como organizar uma tertúlia dialógica

<https://www.youtube.com/watch?v=L661K39LQmY&t=1s>

No enquadramento das atuais linhas orientadoras da política educativa nacional, norteadas pelo princípio da inclusão e orientadas para a construção de uma escola de qualidade com todos e para todos, objetivando envolver famílias e comunidades, também em Portugal encontramos escolas que integram a rede INCLUD-ED; neste âmbito, integraram o projeto-piloto de Comunidades de Aprendizagem onze agrupamentos de escolas: Agrupamento de Escolas da Boa Água; Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto; Agrupamento de Escolas de Cristelo; Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva; Agrupamento de Escolas João da Rosa; Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente; Agrupamento de Escolas N.º 1 de Serpa; Agrupamento de Escolas Piscinas – Olivais; Agrupamento de Escolas de Resende; Agrupamento de Escolas de Santo António; e Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha; entretanto, outras se têm juntado.

Recomendamos uma visita aos sítios eletrónicos destas escolas, disponíveis em <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/apresentacao/sobre-comunidades-de-aprendizagem> e em <http://www.dge.mec.pt/rede-7>, onde poderá ser encontrada informação relativa às Ações Educativas de Sucesso desenvolvidas ou em desenvolvimento, constituindo-se, sem dúvida, como uma excelente fonte de inspiração.

Muitas das Ações Educativas de Sucesso reportadas podem ser replicadas com adaptação a novos contextos em que venham a ser implementadas, o que implica, conseqüentemente, estabelecer uma relação com o Projeto Educativo de Escola, enquanto documento de planeamento institucional e estratégico, orientador da ação no quadro da autonomia de escola.



É indiscutível a importância da participação das famílias na escola, assim como da relação entre a escola e a comunidade envolvente; contudo, um dos grandes desafios que se coloca é tornar essa participação efetiva, sendo, para isso, fundamental que a escola disponibilize informação perceptível, estabeleça uma boa comunicação, crie uma relação de confiança e promova uma cultura de envolvimento (MEC/DGE, 2018).

A abordagem por projeto, já mencionada no ponto 2.3., afigura-se como facilitadora no desenvolvimento de práticas que considerem a diversidade dos públicos que atendem e que consigam promover a necessária articulação entre diferentes agentes, tendo em vista a prossecução de objetivos comuns segundo um modelo de intervenção desenhado de forma partilhada.

As vantagens da abordagem por projeto são várias. Baseando-se no conhecimento das realidades locais, facilita a participação das partes envolvidas, o que legitima as ações, possibilita uma maior proximidade aos problemas e uma melhor adaptação à mudança; potencia o desenvolvimento de ações integradas, que se adequam à natureza multidimensional dos fenómenos, sendo fomentadora da co-opeção entre os atores locais e da coesão em torno de objetivos comuns, aumentando a capacidade de mobilizar recursos e capital social, de fazer circular a informação e de criar relações fortes de identificação entre os parceiros (Hespanha, 2008).

## PARA SABER

Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)

Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas. Guião para as escolas.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao\\_Intercultural/documentos/guiao\\_comunidades\\_ciganas.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/guiao_comunidades_ciganas.pdf)

*Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments.*

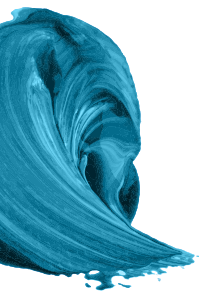
<https://eric.ed.gov/?id=ED496229>

Abordámos a dimensão contextual, bem como a dimensão organizacional; importa estabelecer, ainda, uma relação clara entre as formas de ligação a famílias e comunidades e a contextualização curricular:

entendida como forma de aproximar os processos da educação escolar das realidades concretas dos alunos, o recurso a procedimentos de contextualização é reconhecido como condição necessária à organização das actividades a desenvolver com os alunos. Relacionando as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, a contextualização curricular cria condições para dar lugar, na escola, às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de auto-conceitos positivos. Para além disso, promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem. Contextualizar o currículo visa, pois, a produção de um currículo significativo para os alunos (...). (Leite et al., 2012, p.1)

Para Zabalza (2012), à contextualização curricular corresponde um processo através do qual as propostas curriculares se adequam aos meios e às instituições onde se desenvolvem, tendo subjacente uma lógica respeitadora da diversidade e contrária à homogeneização. Para o autor, se a educação e a escola respondem a necessidades da criança e da sua família, necessariamente deverão ter em consideração o contexto físico, biológico e cultural em que a existência de alunos e famílias adquire significado.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo concretiza-se através das práticas pedagógicas, resultando de um conjunto de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, que se vai transformando e (re)construindo, que se analisa e pensa não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos.



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR****Atividade 19 – Contextualizar o currículo: Como?****Quem e com quem? Porquê?**

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária à sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos (Sacristán, 2000, p. 168).

Sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

1. Reflitam sobre as possibilidades de contextualização do currículo, considerando a vossa escola e o contexto de inserção da mesma.
2. Equacionem como, quem, com quem e porquê.
3. Perspetivem as implicações dessa contextualização relativamente ao estabelecimento de relações significativas com alunos, famílias e comunidades.

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Criação de um documento de registo das confluências e divergências encontradas entre os elementos do grupo
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

Nota: Considerar também leituras e documentos sugeridos em pontos anteriores deste *e-book*.



Em entrevista (vídeo abaixo), a especialista em currículo Cláudia Galian aborda diferentes concepções de currículo, considerando que “currículo vai muito além do que a escola deve ensinar”, não se limitando à proposta de um documento formal.

### O Currículo e os Fundamentos da Educação



#### VÍDEO 19

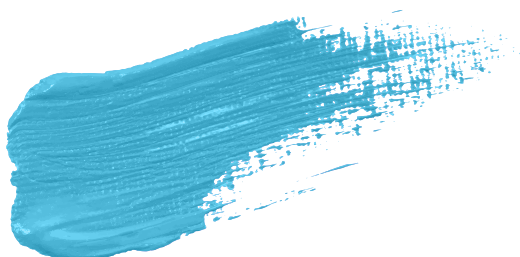
Entrevista: Cláudia Valentina Assumpção Galian

<https://youtu.be/0w0S6Gf-hDk>

[N]A PRÁTICA



Para esta especialista, é necessário discutir que tipo de cidadão se quer formar antes de debater o conteúdo a ser ensinado/aprendido, uma vez que Currículo é uma escolha que determina os conhecimentos escolares que serão abordados; considera que faz parte do papel do professor e da escola perceber quem é o aluno, o que implica que uma proposta curricular, além de dar espaço à escola e aos professores para fazerem essas escolhas, deve ter em conta o território e a comunidade em que o aluno se insere.





No 1.º CEB, os meus dois filhos frequentaram uma escola que considerava a família um elemento-chave do seu projeto educativo. A par com as crianças e com os colaboradores da instituição (docentes e não docentes), a família era considerada um interveniente ativo no processo educativo e chamada a participar em diferentes atividades letivas e não letivas. Ao longo do percurso escolar dos meus filhos, participámos em várias atividades, algumas integradas em momentos letivos, outras em momentos não letivos, como nas festas finais de ano; passo a destacar algumas:

- ▶ Dia da profissão, em que a mãe e/ou pai dinamizava uma manhã de aulas, partilhando a sua experiência profissional. No meu caso, dinamizei uma atividade de literacia estatística, através da exploração do portal Pordata Kids.
- ▶ A minha família conta uma história, em que eu, o pai e o irmão fomos à sala do meu filho mais velho ler uma pequena história, com uma pequena encenação e com ilustrações que tínhamos feito em família em casa.
- ▶ Corrida/caminhada: todos os anos, na semana de aniversário da escola, a escola organizava uma corrida/caminhada no fim de semana, que envolvia todos os docentes, não docentes, crianças e suas famílias.
- ▶ *Flashmob*: Por iniciativa do professor de educação física, os pais foram desafiados a participar num *flashmob* no dia da festa final de ano letivo. Tivemos alguns ensaios nas semanas anteriores ao dia da festa, mas foi tudo mantido em segredo, as crianças não sabiam de nada. No dia da festa, ao sinal da música, os pais envolvidos nesta atividade começaram a dançar a coreografia que tínhamos ensaiado. Todas as crianças ficaram muito surpreendidas ao verem os pais a dançarem.



## [N]A PRÁTICA

Como se referiu, existem diversos estudos que demonstram como a participação da família na educação traz grandes benefícios na vida familiar e escolar do aluno. A família é a primeira referência do aluno, sendo importante que os pais estejam presentes nas suas rotinas, seja no acompanhamento do estudo em casa, seja pela participação em reuniões, iniciativas escolares ou na colaboração na gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

Importa, contudo, salientar que o planeamento de estratégias que tragam as famílias às escolas e que levem as escolas às famílias não pode ser desprovido de intencionalidade educativa.

## 2.7. Práticas de educação inclusiva e o processo de avaliação de aprendizagens

### Por uma avaliação para todos

Numa Escola que se revê na missão de incluir e apoiar todos os alunos no desenvolvimento de capacidades, motivações, atitudes e conhecimentos que lhes permitam aprender ao longo da vida e ser cidadãos incluídos e ativos na sociedade, a avaliação, como parte integrante da prática educativa, terá de ser um processo inclusivo, promotor do sucesso escolar e eliminador de barreiras e discriminações (Fernandes, 2020). Este importante desafio da Escola contemporânea, como sublinha a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2008), apenas é possível com um enquadramento legal e com uma adequada organização das escolas e com o apoio e atitude positiva dos docentes face à inclusão.

Segundo Cerna et al. (2021), o risco de enviesamento consciente ou inconsciente do docente só poderá ser evitado com um diagnóstico adequado das características dos alunos e garantindo a participação dos mesmos nas atividades de aprendizagem e de avaliação. Neste sentido, o envolvimento de todos os alunos em metodologias de avaliação dinâmicas e diversificadas é importante, particularmente em casos de alunos mais vulneráveis e/ou em risco de abandono (Cerna et al., 2021). De facto, uma avaliação que cumpra, na sua essência, o objetivo de contribuir para o sucesso educativo, não pode, de modo algum, desvirtuar o princípio da inclusão dos alunos nas várias fases do processo avaliativo, tendo em conta o desenvolvimento pessoal da autocrítica, da autonomia e da responsabilidade; caso contrário, a sua ausência é penalizada por um desequilíbrio que impede a prossecução dos objetivos mencionados. Não menos importante é a diversificação e diferenciação de técnicas e instrumentos de avaliação, por permitirem obter uma visão holística dos desempenhos dos alunos e serem mais suscetíveis de garantir uma efetiva participação de todos eles na avaliação das suas aprendizagens (ME/DGE, 2019; Machado, 2021).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, defende que, para uma “visão integrada e contínua da abordagem educativa” que promova práticas inclusivas, “contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais” (p. 2919). A legislação reforça a necessidade de diversificar as modalidades e estratégias de avaliação, em conjugação com estratégias de diferenciação pedagógica, no sentido de promover o sucesso educativo de todos os alunos. Com efeito, uma avaliação atenta à diversificação de momentos, procedimentos e instrumentos, centrada no processo, contextualizada e “menos normativa, possibilita que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas” (Costa et al., 2006, p. 17). A legislação advoga, ainda, o direito à participação de todos os alunos, bem como dos pais ou encarregados de educação, no processo de avaliação. Efetivamente, como sublinham Costa et al. (2006), uma educação inclusiva implica o envolvimento de todos, não se restringindo a uma mera questão técnica.

A par com estas diretrizes, o Decreto-Lei n.º 55/2018, retificado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, estabelece como um dos princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, para a consecução das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a “garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens” (p. 2930). Para o efeito, é fundamental a autonomia conferida às escolas para gerirem o currículo localmente, em diálogo com os alunos, com as famílias e com a comunidade, promovendo a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação assentes em metodologias de ensino inovadoras, ativas e interdisciplinares. Reforça ainda este documento, nas ações relacionadas com a prática docente, “valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade”, deixando bem explícita a ideia de que a avaliação é uma oportunidade de aferir estratégias, ouvir o aluno e promover a implicação do mesmo no processo.

Como é apontado na análise levada a cabo pela OCDE (2018) do Projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular, são legitimadas atividades praticadas nalgumas escolas, nomeadamente a aprendizagem baseada em projetos e na interdisciplinaridade, e a avaliação formativa, que potenciam a inclusão e a equidade. Não obstante assinalar como ponto forte a disseminação de práticas inovadoras, esta análise identifica desafios que importa superar para o sucesso da reforma educativa, tais como o dilema: exames nacionais *versus* a promoção da aprendizagem ativa e da avaliação formativa.



Estou arrependida por alunos que reprovei há 10 anos... agora eram alunos de 5! Olho para os testes dessa altura e agora tenho de cortar... tirar esta pergunta, etc... (facilitar) (...). Eu acredito na inclusão transversalmente. Acredito em incluir pessoas. Mas a forma como está a ser feita não está a ser bem feita. Eu sou maximamente a favor da inclusão! Adoro incluir, mas não me parece que seja este o caminho... estamos a ir no caminho da falta de exigência.

*Testemunho de uma docente*

É isso, enquanto coordenador de Departamento, este tem sido o meu maior desafio. Que é a questão da avaliação, portanto, nunca é unânime e é sempre muito complicado de tratar. A questão da avaliação também tem mudado o paradigma ao longo do tempo, não é, portanto o que era a avaliação há uns anos, não é, não é agora. A própria legislação mudou, porque antigamente nós tínhamos o processo do ensino e aprendizagem por um lado e a avaliação para outro. Portanto, era uma coisa completamente diferente do ensino e aprendizagem. Agora não; agora temos processo, ensino, aprendizagem, avaliação. Portanto, ali duas barras no meio, são os três processos contínuos. Portanto, nós temos de ter a ideia de que a avaliação é diferente de classificação, não é diferente, mas não é só classificação, portanto temos de ter aqui uma avaliação das e para as aprendizagens. Portanto, a avaliação não serve só para dar uma nota, mas serve também para ajudar os alunos a construir a sua aprendizagem.

É este o discurso que eu tenho tido com os meus colegas e tenho incutido: nós temos que ter em conta que a avaliação não é só dar a nota, não é só punir o aluno, digamos assim, agora tiveste esta má nota, vamos fazer outro teste, portanto há aqui uma preocupação constante e já não é de agora, já é de há muito tempo, servimo-nos da avaliação para ensinar, e servimo-nos da avaliação para o aluno aprender, e servimo-nos da avaliação para que o aluno vá melhorando o seu aproveitamento.

Há a questão do *feedback*, há a questão da aprendizagem com o erro, há a questão, essas coisas todas têm sido faladas, desde há muito tempo e as coisas têm-se indo conseguindo, portanto, e isto não é facilitar, isto é ajudar o aluno a chegar lá, em melhores condições.

**[N]A PRÁTICA**

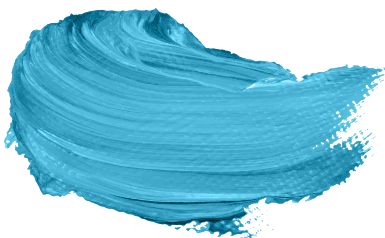


Portanto, se o aluno, no final, aquilo que interessa é o ponto de partida e o ponto de chegada, e entre o ponto de partida e o ponto de chegada há vários caminhos diferentes que o aluno pode ter, e ainda bem, porque não podem ir todos pelo mesmo caminho, nem nós todos podemos ir pelo mesmo caminho. Estou-me a lembrar assim, de um *cartoon* em que mostra assim vários animais, e depois há um indivíduo que quer que todos façam, ou que deem um salto, ou que façam o pino da mesma maneira, isso é impossível, não é. Portanto, eles com certeza que têm características diferentes e nós, enquanto professores também, temos características diferentes, nós sabemos que eles têm de chegar a um determinado ponto, agora, mas, para lá chegar, nós podemos fazê-lo de várias maneiras e podemos avaliar de várias maneiras. O problema é que isto vem levantar a questão de “dá mais trabalho”. É capaz, acredito, que dê mais trabalho, pois nós temos de olhar de várias maneiras para os alunos que temos à nossa frente. Mas também há formas de simplificar os procedimentos que temos com os nossos alunos.

Quando falo em *feedback*, não temos de fazer um *feedback* logo e sempre individual a todos os alunos. Nós podemos fazer um *feedback* global em que cada aluno consiga depois também ver qual é o seu ponto de situação em relação a determinado ponto.

Agora, é difícil, é difícil, porque os professores têm já a ideia preconcebida de que isto é sinónimo de facilitar, porque entendem a avaliação apenas como uma avaliação classificativa em que fazem os testes ao fim, porque essa é outra mudança que nós também tivemos que fazer de forma gradual, as mudanças são todas graduais, nunca pode ser, ainda ontem, na reunião do Departamento, estou sempre a falar do mesmo, depois há colegas novos que vêm de outras escolas, isto tem que funcionar da seguinte maneira, é fazer um *refresh* para os professores que continuam e é fazer a iniciação para os professores que entretanto andam aqui.”

*Testemunho de um docente coordenador de departamento*



(...) já lhe leio o teste, já lhe indico as respostas e até há medidas em que o aluno dita e o professor escreve... enfim, pode haver facilitismo. Por vezes há crianças que são levadas ao colo pelo sistema. Mas eu olho para a educação de outra forma hoje... Eles estão na escola para aprender muitas outras coisas e têm de andar cá até aos 18 anos... A minha escola teve imensos problemas com drogas, retenções sucessivas, comportamentos disciplinares. A retenção nunca foi uma solução. Chegámos a ter alunos com 18 anos sem o 6.º ano concluído. O rigor pela exigência tem um reverso... não estamos a facilitar, estamos a ajustar a fasquia àquele aluno... ele não irá conseguir muito mais..., mas deverá conseguir ajustar-se ao que lhe possa ser útil aprender e seguir o seu percurso. Eu já pensei que era injusto “facilitar”, e ainda sinto esse incómodo, mas agora vejo as coisas de outra forma. Salvo raras exceções, uma retenção nunca é benéfica para um aluno... Uma retenção só me parece ter alguma utilidade no 2.º ano de escolaridade. Repetir o 1.º ano pode ser benéfico em algumas situações para evitar inseguranças nos seguintes. Entre o facilitismo e não eficácia da retenção, o que é mais benéfico para o aluno, para a escola e para o todo?

*Testemunho de uma diretora de Agrupamento de Escolas*

(...) em todas as pessoas conseguem entender algumas medidas de inclusão, porque não as entendem como inclusão. Algumas medidas de inclusão não são entendidas enquanto tal por serem diferenciadoras e, por conseguinte, são entendidas como medidas de favorecimento... a abordagem diferenciadora pode ser entendida no sentido de facilitar... mas não é disso que se trata pois o que estamos a fazer é a tentar encontrar uma resposta adequada para uma situação concreta... como o exemplo que dei dos horários, que não seria bem entendido por aqueles que pensam que são as famílias que têm que se adaptar à escola. O problema é que não deveríamos estar a pensar nos adultos/famílias nem nos professores, mas sim nas crianças, por quem temos de agir... temos de criar condições para que as crianças fiquem na escola, tal como gostem, mas criando condições de funcionamento adequadas às famílias...

*Testemunho de um diretor de Agrupamento de Escolas*

**[N]A PRÁTICA**



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR****Atividade 20 – O equívoco do facilitismo**

Há quem considere que a educação inclusiva é sinónimo de facilitação avaliativa ou de redução de conteúdos. Tendo em conta os testemunhos apresentados anteriormente, reflitam sobre as seguintes questões:

1. As decisões tomadas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular e, em particular, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, conduzem a um facilitismo curricular e pedagógico, com efeito na qualidade das aprendizagens dos alunos? Ou o oposto? Como se posicionam perante estas possibilidades?
2. Como se tem vivido esta questão na sua escola?

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

O percurso que tem vindo a trilhar relativamente à retenção no nosso país, quer ao nível legislativo quer nas práticas de avaliação nas escolas, tem registado um impacto positivo nos níveis de retenção, contudo, está longe de ser consensual. Nos últimos anos, temos vindo a assistir a uma tendência decrescente das taxas de retenção no nosso país, que resulta de um percurso orientado a nível legislativo, mas também de algumas práticas ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos:

A sociedade em geral e os profissionais de educação incluídos conotam a não retenção ao facilitismo. E de certa forma é, se continuarmos com as mesmas práticas e se não houver um maior investimento económico e humano. Claro que, se virmos a não retenção como uma passagem indiscriminada dos alunos utilizando uma avaliação sumativa cada vez mais facilitada, não utilizando a avaliação formativa como principal avaliação, conduz a resultados inflacionados e falaciosos, que orgulham estatisticamente qualquer estado quando fornece os dados da percentagem da retenção. Contudo, se olharmos para a não retenção por outra vertente, conseguimos perceber que esta opção é muito mais exigente do que a da retenção. De certa forma, a retenção também pode ser vista como a maneira mais fácil de lidar com o insucesso escolar. (Faria, 2020b, p. 40)



O relatório *Estado da Educação 2018*, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, aponta como um dos principais desafios do nosso sistema educativo “o recurso à reprovação e repetição de ano como estratégia para fazer face à não consecução de objetivos de aprendizagem” (CNE, 2019, p. 5). Não obstante terem sido atingidas as taxas de retenção mais baixas da década, o documento alerta para

a ineficácia desta medida para melhorar as aprendizagens e os seus efeitos nocivos na reprodução das desigualdades sociais e na manutenção de uma “cultura de escola” que tende a desresponsabilizá-la face aos resultados, muito resta a fazer neste domínio para o qual se requerem investigações, apoios e liberdade para ousar outras estratégias. (CNE, 2019, p. 5)

De facto, a educação inclusiva “requer reflexão, experimentação, confronto, análise, avaliação. E por isso é difícil. E por isso contraria o facilitismo da escola que é só para alguns e que põe fora os que não conseguem” (Costa, 2019, p. 6).

Embora se faça (ou tente fazer diferenciação pedagógica), há sempre a questão do produto final, os exames. É o que se sente nas escolas. O Dilema dos Exames. Um docente com 6 a 7 turmas para fazer diferenciação pedagógica exige um trabalho enorme de preparação prévia. Os docentes não têm tempo. Na prática, há muito boa vontade, mas há falta de condições e recursos.

#### *Testemunho de uma docente*

12.º ano, se calhar, teriam um maior grau de maturidade para encarar um exame que não tem de ser encarado. O meu maior desafio é, em 2 anos, não é, porque eles vêm do 9.º ano, vêm do Ensino Básico, é em 2 anos torná-los mais maduros para que consigam fazer da melhor forma o exame, quer queiramos, quer não, é muito importante para a vida deles, não é, portanto, normalmente costuma ser específica de Acesso para o Ensino Superior, para o curso que eles querem. E o desafio é que todos os alunos consigam ter sucesso naquele exame, portanto, e aliar a isto tudo, a tudo o que está subjacente ao 55, à inclusão ao 54, portanto, todos terem essa capacidade, portanto, não deixarem ninguém pelo caminho e que todos consigam atingir os seus objetivos, que são diferentes. Há objetivos que é tirar um 20 num exame e há objetivos que é tirar um 9,5 num exame, portanto, e todos terem a capacidade de conseguir isso. Os bons exemplos é, aqueles alunos que pensam que, à partida, não o vão conseguir, “é um monstro, não vão conseguir, de todo, ter sucesso”, um desses dois anos, eles mudem completamente de ideias e que cheguem



ao fim e que digam que sim, “eu sou capaz de fazer esse exame, eu aprendi para fazer esse exame”, nós conseguimos enquanto docentes motivar todos os alunos para estarem à altura desse exame, portanto, e é isso que eu tento, por exemplo, alunos que nunca pensariam que conseguiam tirar uma boa nota no exame, mediante aquilo que fizeram, com os projetos, com todas aquelas estratégias ao longo dos 2 anos, conseguiram, no final, concretizar esse objetivo. Portanto, alunos que, quando foram para o 10.º ano, até pensavam que iriam noutro percurso, que normalmente os alunos seguem e que ainda é uma realidade, o Ensino Profissional, ainda é o parente pobre, portanto, digamos assim, quando não há o desenvolvimento de determinado tipo de competências, uns pensam, “eu não sou capaz de ir para outro lado”, é assim que os alunos vão para o Profissional, não é uma alternativa que eles veem que também é”.

*Testemunho de um docente*



## [N]A PRÁTICA

### Atividade 21 – Exames vs. Avaliação formativa

Reflitam sobre este dilema vivenciado pelos docentes e respondam às questões:

Alguns docentes veem-se presos entre dois mundos, ao tentarem concretizar um duplo objetivo na gestão do currículo: 1) preparar os alunos para um exame nacional; 2) atingir os objetivos mais amplos delineados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Esses objetivos abrangem não apenas os conhecimentos, mas competências, atitudes e valores (OCDE, 2018, p. 33).

1. Serão estes dois objetivos inconciliáveis? Apresentem as vossas razões.
2. Como ultrapassar estes desafios numa escola cada vez mais diversa? Partilhem exemplos.

#### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

O desenvolvimento curricular atendendo à crescente diversidade dos alunos, com recurso a metodologias ativas, não é incompatível com a preparação dos alunos para os exames nacionais. Por exemplo, alguns estudos realizados noutros países têm demonstrado que os alunos que são envolvidos nestas pedagogias têm um melhor desempenho nos exames (OCDE, 2018).

### Colégio Corte Real



### VÍDEO 20

MOOC - Avaliação\_Escola

[https://www.youtube.com/watch?v=a7iQKTWxdeA&ab\\_channel=Dire%C3%A7%C3%A3odeServi%C3%A7osDesenvolvimentoCurricular](https://www.youtube.com/watch?v=a7iQKTWxdeA&ab_channel=Dire%C3%A7%C3%A3odeServi%C3%A7osDesenvolvimentoCurricular)

### Avaliar competências: o exemplo da Boa Água



### VÍDEO 21

Avaliar competências: o exemplo da Boa Água

[https://www.youtube.com/watch?v=Nrk1ajgicWI&ab\\_channel=ERTEWebinar](https://www.youtube.com/watch?v=Nrk1ajgicWI&ab_channel=ERTEWebinar)

[N]A PRÁTICA



- ▶ Avaliação Pedagógica | Leonor Santos

[https://www.youtube.com/watch?v=yubw0GuEnTE&ab\\_channel=FPCEUP](https://www.youtube.com/watch?v=yubw0GuEnTE&ab_channel=FPCEUP)

- ▶ Como se processa a avaliação das aprendizagens? | Ariana Cosme

[https://www.youtube.com/watch?v=Mj3atSjAsHs&ab\\_channel=EscolaVirtual](https://www.youtube.com/watch?v=Mj3atSjAsHs&ab_channel=EscolaVirtual)

- ▶ Avaliação para as, e das, aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula | Domingos Fernandes

[https://www.youtube.com/watch?v=CwmOIm46cd8&ab\\_channel=ERTEWebinar](https://www.youtube.com/watch?v=CwmOIm46cd8&ab_channel=ERTEWebinar)

- ▶ A avaliação focada nas aprendizagens dos alunos | Anabela Serrão

[https://www.youtube.com/watch?v=PyzGQ0T5Qmo&ab\\_channel=ERTEWebinar](https://www.youtube.com/watch?v=PyzGQ0T5Qmo&ab_channel=ERTEWebinar)

- ▶ Avaliar para melhorar aprendizagens e resultados | Isabel Fialho e Helena Parreira

[https://www.youtube.com/watch?v=Piu29qN\\_Nbk&ab\\_channel=ERTEWebinar](https://www.youtube.com/watch?v=Piu29qN_Nbk&ab_channel=ERTEWebinar)

- ▶ Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas | Apresentação do estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização e avaliação de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças e jovens dos 3 aos 18 anos (28 de novembro de 2022)

<https://gulbenkian.pt/agenda/avaliacao-de-aprendizagens-em-instituicoes-educativas/?fbclid=IwAR3Y1uEJgf3Mj-7QykQMBaK-AuV8wP93zjDMdKGrfu90h649CKWoyc3Db64A>

### **Avaliação *para* e *como* aprendizagem**

A criação de ambientes educativos inclusivos implica identificar os pontos de partida e regular o processo de aprendizagem sistematicamente, sobretudo conhecer as competências dos alunos que parecem ter mais relevância para a participação e para a aprendizagem (Rodrigues, 2022). Mas, para isso, como defende Earl (2013), é fundamental compreender que a aprendizagem e a avaliação estão intimamente interligadas e assumir uma conceção da avaliação *para* e *como* aprendizagem. Esta autora define três conceções de avaliação: a avaliação *da* aprendizagem, a avaliação *para a* aprendizagem e a avaliação *como* aprendizagem. A avaliação que tem predominado nas escolas é a avaliação da aprendizagem, que é, na generalidade, uma avaliação sumativa; a ênfase é colocada nos produtos e orientada quase exclusivamente para classificar, selecionar ou certificar as aprendizagens dos alunos no final do ano. A avaliação para a aprendizagem valoriza a vertente formativa, a diversificação de instrumentos de avaliação e tem como finalidade a orientação e regulação do processo de aprendizagem.



Figura 39. Esquema sobre avaliação formativa (Pais & Candeias, 2021)

Earl (2013) considera que a avaliação da aprendizagem continua a ser importante, quando é necessário avaliar sumativamente, embora deva ter um papel mais reduzido do que as outras duas abordagens, sendo que a mais importante deve ser aquela que põe em destaque o papel do aluno, a avaliação como aprendizagem. A autora reforça, com esta terceira concepção de avaliação, o papel da avaliação formativa ao enfatizar o papel do aluno, não apenas como o contribuinte para o processo de aprendizagem e de avaliação, mas também como a ligação crítica entre estes. A avaliação como aprendizagem ocorre quando os alunos monitorizam a sua própria aprendizagem e usam o *feedback* recebido para fazerem ajustes, adaptações e mesmo grandes mudanças na sua aprendizagem. Esta abordagem avaliativa propõe uma reconfiguração da avaliação tradicional (figura 40), dando a oportunidade aos alunos de monitorizarem as aprendizagens e de procederem a correções e ajustes. É importante aqui clarificar que a autoavaliação não deve “ser entendida como ‘autoclassificação’, o que muitas vezes é o que acontece no fim de um período, semestre ou ano letivo” (Lima et al., 2022, p. 7). Para Earl (2013), o maior enfoque deve estar em estratégias de avaliação que contribuam efetivamente para a aprendizagem dos alunos, levadas a cabo pelo docente (para a aprendizagem) e pelos alunos (como aprendizagem).



Figura 40. Pirâmide da avaliação tradicional, adaptada de Earl (2013)



Figura 41. Pirâmide da avaliação reconfigurada, adaptada de Earl (2013)



Figura 42. Calvin e Haroldo - Bill Watterson

Chega ali um encarregado de educação e diz: não entendo como o meu filho foi avaliado, se teve uma média de 4 nos testes, porque é que só teve 3 no final do período? Tentei explicar que, para a avaliação, não eram só os testes que contavam. Eles faziam parte da avaliação, claro, mas havia outras dimensões a avaliar. Depois disso expliquei, ponto por ponto, como o aluno tinha sido avaliado. Mas sempre perante a incredulidade daquele encarregado de educação. Acabou por pedir recurso da nota. Perdeu. Mas foi muito aborrecido. Começo a pensar se não era melhor voltar ao sistema em que só se avaliavam alunos pelos resultados nos testes e nada mais.

*Testemunho de uma docente*

Ao fim e ao cabo só os testes é que contam. O resto é para inglês ver. É verdade que se fazem mais não sei quantas questões de aula, ou trabalhos, mas a coisa não mudou muito, ou não mudou nada mesmo, porque, se os alunos não tiverem positiva nos testes, não têm alternativa. Negativa nos testes significa negativa no final do ano. Essa é a verdade.

*Testemunho de uma EE de aluno do 7.º ano*



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR****Atividade 22 – Então e os testes?**

Reflitam, em grupo, sobre o seguinte excerto de um testemunho apresentado por Earl (2013) e respondam às questões.

“Eu realmente debato-me com a avaliação. Eu deveria estar a promover o desenvolvimento de competências de aprendizagem. O que é que isso tem a ver com os testes?”

1. Como responderiam a esta questão colocada por um docente?
2. Encorajam os seus alunos a refletirem sobre a suas aprendizagens? Como?

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

Não existe diferenciação na avaliação na turma da minha filha. Não vale a pena dourar a pílula, com testes adaptados e diversificação de instrumentos, porque quem tem dificuldades mais tarde ou mais cedo vai sucumbir ao peso dos testes e vai ter notas más e vai reprovar, etc. Pouco ou nada mudou no sistema de ensino desde que eu fui aluna, e já lá vão muitos anos, até à avaliação dos meus filhos. Não quer dizer que não haja professores que fazem um esforço para adaptar as avaliações, mas esses são, a meu ver, uma minoria nos conselhos de turma e muitas vezes deixam-se ir na onda dos restantes colegas.

*Testemunho de uma EE de aluno do 10.º ano e de aluna do 12.º ano*

Foi preciso chegar ao 9.º ano para que um professor se preocupasse, finalmente, em adaptar os instrumentos de avaliação da minha filha que tem dislexia e discalculia. Mesmo assim só um professor o faz, mais ninguém se preocupa com isso. Estratégias, muitas delas ridículas, porque completamente desadequadas à problemática da Inês [nome fictício] ficam no papel. Nove anos para ver um teste adaptado. É ridículo.

*Testemunho de uma EE de aluna do 9.º ano*

**[N]A PRÁTICA**



**Atividade 23 – Efeito das práticas avaliativas na aprendizagem**

Em grupo, discutam o modo como as práticas avaliativas afetam a aprendizagem e preencham o seguinte quadro:

Práticas avaliativas que potenciam a aprendizagem	Efeitos	Práticas avaliativas que dificultam a aprendizagem	Efeitos

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

O projeto *MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*, iniciado em 2019 e coordenado por Domingos Fernandes, decorre da necessidade de investir na avaliação formativa, no sentido de desenvolver uma avaliação *como e para* a aprendizagem. Este projeto implementado pela DGE, no âmbito do Plano 21|23 Escola+, compreendeu a intervenção em Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas através da formação de docentes, em colaboração com os CFAE e as direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas e com os docentes, e tem como finalidade promover a integração da avaliação pedagógica nos processos de desenvolvimento curricular. Os relatórios do trabalho desenvolvido e os diversos materiais de apoio estão disponíveis em: <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>.

Os professores estão a fazer um esforço para mudar a avaliação dos alunos. Antigamente era só a média dos testes e pronto. Se o aluno tivesse um percalço e descesse a nota de um teste, isso iria marcá-lo para o resto do ano letivo. Agora a situação mudou de figura, ou, pelo menos, há uma tentativa de o fazer. Não são só os testes que contam. Aliás, o próprio trabalho que o aluno faz para vencer as suas dificuldades conta para melhorar a sua nota. Também se conta com os progressos que o aluno faz ao longo do ano e não só pontualmente com os testes. Não sendo perfeito, arrisco a dizer que a escola está no bom caminho em termos de avaliação.

*Testemunho de um EE de aluna do 9.º ano*

Concordo com a ideia de a avaliação ser diversificada, mas o que está a acontecer nesta escola é que a estratégia não está a resultar, porque não está a ser bem aplicada ou não está a ser bem entendida. Dou o exemplo do meu filho. Até agora tem sido sempre um excelente aluno e gosta da escola. Ultimamente tem-se queixado de excesso de trabalho porque todas as semanas tem várias avaliações, questão de aula de uma disciplina, ficha de outra, trabalho de outra, teste de outra [...] é um sufoco. Ainda por cima muitas destas avaliações são desnecessárias, porque incidem nas mesmas matérias e os bons alunos sofrem com isso porque nunca conseguem ficar descansados. Como são responsáveis e não querem baixar as notas, então fazem tudo e mais alguma coisa [...] não há fins de semana, nem feriados para estes alunos. Os outros, aqueles que não querem saber, continuam a não estudar e muitos pais também não se preocupam com isso. Como resultado, os alunos que já não eram bons alunos ainda ficam pior e aqueles que já eram bons tendem a piorar com a sobrecarga.

*Testemunho de uma EE de aluno do 9.º ano de escolaridade*



## [N]A PRÁTICA

## Atividade 24 – Avaliação para e como aprendizagem

EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR

Earl (2013) defende a utilização da avaliação para motivar a aprendizagem em sintonia com a perspetiva da avaliação para e como avaliação. Tendo em conta as leituras realizadas, respondam às seguintes questões:

1. O que acham da ideia de “avaliação para e como aprendizagem”? De que modo se relaciona com as vossas práticas habituais?
2. Atendendo à diversidade do contexto atual nas escolas, quem poderá ser privilegiado e marginalizado na avaliação? O que poderão fazer para dar a todos os alunos a oportunidade de progredirem nas aprendizagens?

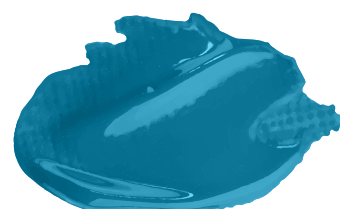
### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

## PARA SABER

*A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU*

[https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2021/01/NESET\\_AR3\\_2020\\_FULL\\_WITH-IDENTIFIERS-1.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2021/01/NESET_AR3_2020_FULL_WITH-IDENTIFIERS-1.pdf)



## Como operacionalizar uma avaliação verdadeiramente inclusiva?

Para uma avaliação inclusiva, as metodologias e instrumentos “devem então ter relevância cultural e fazer sentido para os avaliados, de forma que o objetivo principal não seja determinar o que não sabem, mas descobrir as suas potencialidades e encontrar maneiras de os encaminhar para novas aprendizagens” (Cid, 2017, p. 8). Todavia, como destaca Cid (2017), ao deixarmos prevalecer a avaliação das aprendizagens nas escolas, centrada nos resultados e em determinados momentos, afastamo-nos deste desígnio e potenciamos o abandono escolar e a exclusão social.

A informação avaliativa deve ser obtida através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos. Entenda-se esse processo de recolha de informação como todas as ações, formais ou informais, não estruturadas ou estruturadas, para obter elementos acerca das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2021). Trata-se, portanto, de um processo contínuo, de natureza formativa, tendo como principal finalidade a proporcionar *feedback* de qualidade a todos os alunos. Ainda assim, incluem-se neste processo dados que serão mobilizados para fins de classificação. Esta diversidade não deverá traduzir-se numa multiplicação de momentos formais de avaliação, que deixam os alunos - e os professores! - “sufocados” (os que se importam), como testemunhava uma EE. Esta diversidade implicará, por exemplo, que, aula a aula, o professor observe, registre aquilo de que necessitar, pois, em todas as aulas, os alunos trabalham.

Esta avaliação para a aprendizagem recai fortemente na observação do docente e baseia-se nas seguintes suposições (UNESCO, 2016):

- ▶ Como todos os docentes observam os seus alunos, não consome muito tempo sistematizar esse processo para que as observações possam ser usadas para registar informações relevantes;
- ▶ É um processo flexível que pode ser adaptado para atender a diversas necessidades e fornecer informações sobre diferentes aspetos da atividade em sala de aula;
- ▶ Pode ser realizado regularmente e fazer parte da rotina da sala de aula;
- ▶ Com cuidado, as observações podem ser um método preciso de monitorização. (p. 162)

Avaliar o progresso de cada aluno é uma característica essencial de uma escola comprometida com a inclusão. A avaliação não está dissociada da vida da sala de aula e, como tal, não se pode basear em acontecimentos isolados, como a realização do mesmo teste de matemática no 1.º CEB aplicado a todas as turmas da escola. A avaliação não se resume a dias do calendário escolar; ela é parte integrante do ensino e implica a reflexão e interpretação dos acontecimentos e atividades realizados fora e dentro da sala (UNESCO, 2016). A avaliação contínua assegura que todos os alunos têm oportunidade de ter sucesso porque a todos é dada a oportunidade de demonstrar as suas aprendizagens de modo diferenciado, de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem (Harris et al., 2015).

De acordo com o documento *Training Tools for Curriculum Development: Inclusive Student Assessment*<sup>11</sup>, publicado em 2017 pela UNESCO, as estratégias adotadas e os dados recolhidos em consonância com uma avaliação verdadeiramente inclusiva devem ser usados não apenas para fins “tradicionais”, como seleção, certificação, prestação de contas ou comparação, mas também, e com mais destaque, para a melhoria do desempenho e da equidade na educação em todos os níveis – sistêmica, institucional e individual. Este documento propõe técnicas de recolha de informação avaliativa conducentes a uma avaliação contínua e formativa, entre as quais destacamos: a observação (notas de campo, listas de verificação, fotografias, etc.); o registo do desempenho e as produções do aluno (autoavaliação, avaliação entre pares, rubricas, *feedback* descritivo, etc.); trabalhos dos alunos (portefólio, etc.); e os testes (UNESCO, 2017).

A Joana é uma menina com baixa visão. Chegou ao primeiro ciclo já com indicação de que deveria aprender braille e trabalho preliminar do Jardim de Infância, mas a docente da turma não sabia braille. Isso foi o bastante para ela ficar triste, num canto da sala, sem acompanhamento, e dependente, apenas, do sentido da audição. A professora de Educação Especial voluntariou-se para aprender e, assim, as duas foram aprendendo simultaneamente, assim como os colegas da turma.

A sua curiosidade natural fez com que questionassem a docente de Educação Especial e tornaram-se parceiros na aprendizagem da Joana. A Joana não gostava muito de escrever na máquina braille, pois era uma tarefa demasiado complexa para a sua idade e que, por vezes, a afastava de acompanhar o ritmo de trabalho da sua turma. Ela não queria ficar para trás, gostava de fazer tudo o que os colegas faziam. Fazer todas as tarefas que a professora propunha na sala de aula ou fora dela, correr, saltar, pintar, ir ao recreio, andar na rua...

Com a ajuda da impressora braille, as suas tarefas foram facilitadas e, mais tarde, a linha braille, quando já sabia ler, tornou-se o seu recurso preferido. Importa referir que a Joana foi envolvida no processo decisório das estratégias pedagógicas, assim como nos recursos adaptados utilizados, sendo esta prática decisiva no processo de avaliação e no sucesso das aprendizagens da aluna.

*Testemunho de docente de Educação Especial*

**[N]A PRÁTICA**



<sup>11</sup> [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Training\\_tools/IBE-CRP-2014\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Training_tools/IBE-CRP-2014_eng.pdf).

**Atividade 25 – Recolha de informação para uma avaliação inclusiva**

Reflitam, individualmente, sobre a seguinte situação:

Se estiverem preocupados com um aluno que tem dificuldades em aprender, o que precisam de saber para o ajudar?

1. Elaborem uma lista do tipo de informações que teria de reunir para analisar e agir em conformidade para ajudar o aluno.
2. Ordenem o tipo de informações por importância.
3. Como se relacionam os procedimentos de recolha de dados listados com os fundamentos da avaliação inclusiva?

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

Agora fazemos avaliação formativa com outra intencionalidade. Tomamos notas para podermos dar informação mais fundamentada, *feedback* mais rico. Por exemplo, como foi a qualidade da argumentação na tertúlia... E os alunos veem os professores a registar, o que também confere outra importância... E os alunos ficam com mais vontade de evoluir, sabem o que precisam de melhorar... e isso depende da qualidade da informação que é dada e não do número atribuído. Os pais... por vezes têm alguma dificuldade com a avaliação formativa, com a diversidade... estavam mais habituados a ajudar a preparar para os testes, principalmente os que ainda não têm tanta autonomia. Mas, como esse *feedback* é dado presencialmente aos pais, ajudamos, partilhamos estratégias para poder ajudar...isso só mesmo conversado e caso a caso. (pg. 95)

A avaliação associada a momentos não formais/avaliação entre pares.

Os alunos trabalham a pares ou em pequenos grupos e corrigem-se, ajudam-se uns aos outros...

Os alunos refletem em conjunto. Analisam os processos, as atitudes e resultados. Dizem o que foi melhor, o que se pode melhorar. É muito interessante! (pg. 98)

*Testemunhos de docentes retirados de Costa e Almeida (2019)*

**[N]A PRÁTICA**

## Atividade 26 – Características de uma avaliação inclusiva

EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR



### VÍDEO 22

*How to Get Students to Focus on Learning—Not Grades*

[https://www.youtube.com/watch?v=YJoKocHOdnI&feature=youtu.be&ab\\_channel=Edutopia](https://www.youtube.com/watch?v=YJoKocHOdnI&feature=youtu.be&ab_channel=Edutopia)

### Sugestão de leitura: *7 Tips for Creating Motivating Assessment*<sup>12</sup>

Tendo por base as leituras realizadas anteriormente e as Recomendações do Chipre sobre Avaliação Inclusiva<sup>13</sup>, em grupo, registem na tabela, em baixo, as características de uma avaliação inclusiva. Em seguida, individualmente, respondam às seguintes questões:

1. Como é organizada a avaliação dos alunos na sua escola? Quais são as principais características do atual sistema de avaliação de alunos?
2. Como é que esses procedimentos podem ser modificados para refletir melhor as características da avaliação inclusiva que o seu grupo identificou?
3. Que ações são necessárias para implementar essas mudanças no seu contexto?

<sup>12</sup> <https://www.edutopia.org/article/7-tips-creating-motivating-assessments>

<sup>13</sup> [https://www.european-agency.org/sites/default/files/cyprus-recommendations-on-inclusive-assessment\\_cyprus-recommendation-graphics-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/cyprus-recommendations-on-inclusive-assessment_cyprus-recommendation-graphics-pt.pdf)

### Características de uma avaliação inclusiva

<p>Atual sistema de avaliação: principais características</p>	<p>Possíveis mudanças para promover a inclusão</p>	<p>Ações necessárias</p>

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo



Todos têm um talento. A avaliação tem também de ajudar a descobrir e valorizar esses talentos. Na verdade, cada um de nós tem características específicas que permitem o desenvolvimento de talentos, também eles específicos. Na escola X, logo desde cedo se procuram os talentos. Como? Logo no jardim de infância, atendendo à diversidade de cada grupo e permitindo que todos explorem atividades da sua escolha. Depois, no 1.º CEB, esta escola decidiu propor, nas atividades extracurriculares, ateliers muito diferenciados que cada aluno pode frequentar temporariamente (cerca de 6 semanas), rodando ao longo do ano por diferentes experiências educativas.

Nos 2.º e 3.º CEB, a aposta foi para a organização de clubes, a partir de consulta aos alunos, dinamizados por professores especialistas das diferentes áreas. Simultaneamente, são desenvolvidos, colaborativamente, cenários de aprendizagem integradores de carácter curricular, que funcionam como detonadores de diferentes projetos construídos e implementados com os alunos. Senão, vejamos um exemplo de um recurso construído para todas as turmas de 2.º ano e que teve como função identificar ideias, planear projetos e desenvolver a sua implementação de acordo com as opções de cada turma:



#### VÍDEO 23

CIA – 2.º ano

<https://www.youtube.com/watch?v=NcmbrvAI87A>

A avaliação realizada é centrada nos alunos e no desenvolvimento de competências, potenciadas pelos projetos por eles desenhados, a partir das atividades de educação não formal, mas sempre em articulação com o currículo.

*Testemunho de um elemento da direção*



**Atividade 27 – Planear uma avaliação inclusiva**

Individualmente, elaborem um plano de avaliação - para e como aprendizagem - que garanta uma avaliação para todos os alunos, especificando:

- ▶ O(s) nível(is) de ensino e a(s) área(s) disciplinar(es);
- ▶ Aprendizagens Essenciais (conhecimentos, capacidades e atitudes);
- ▶ A estrutura do plano, incluindo os critérios, as modalidades, as estratégias, os instrumentos (por exemplo, rubricas), a frequência, etc.;
- ▶ Como o plano se relaciona com outras formas de avaliação; e
- ▶ Como o plano pode ser usado para informar e melhorar a aprendizagem dos alunos.

**Pistas de dinamização:**

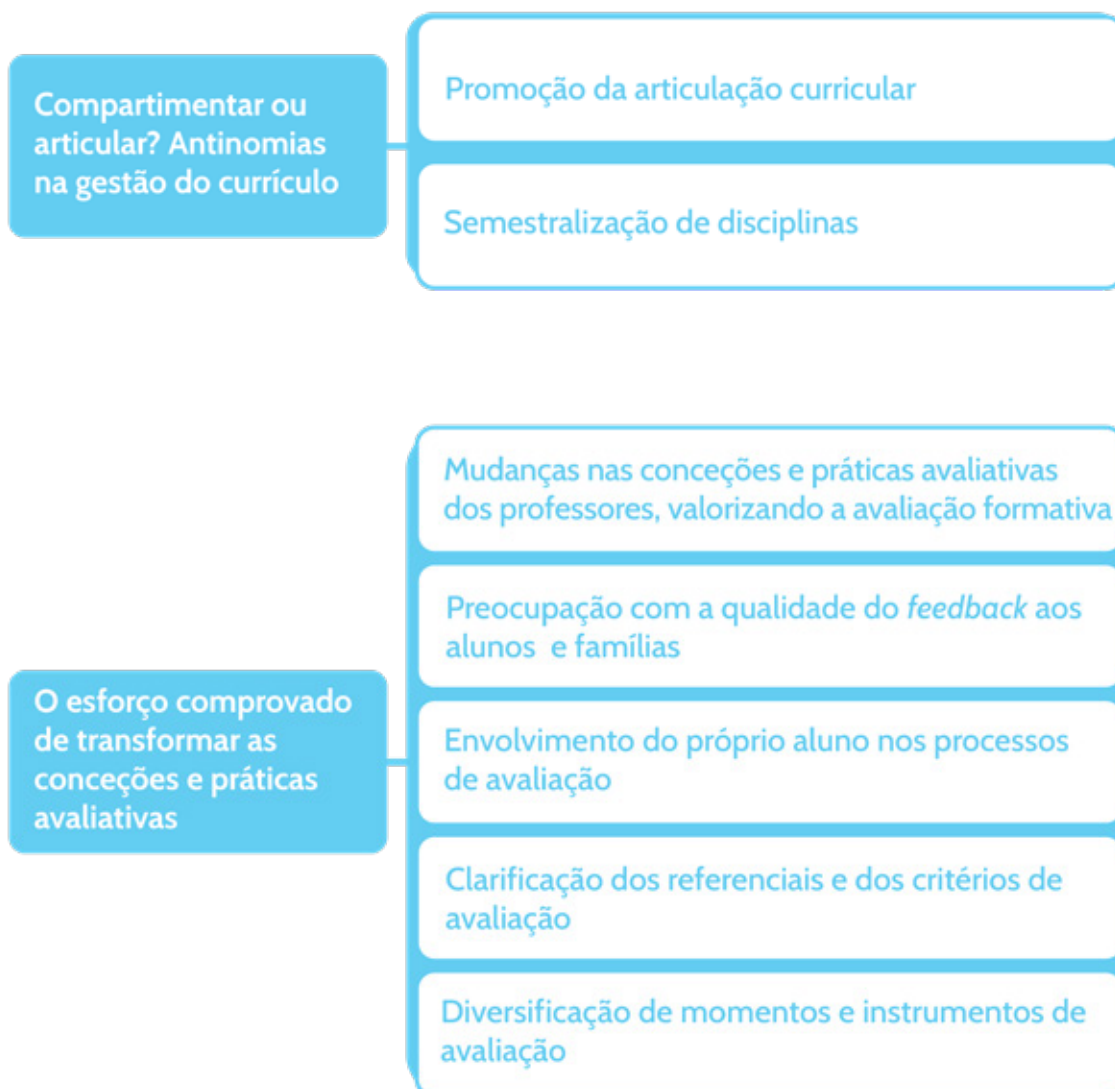
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

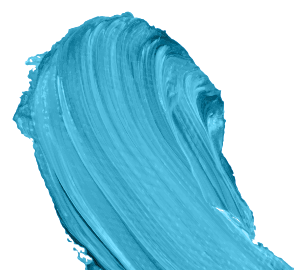
Recentemente, no nosso país, foi dada a possibilidade às escolas de adotarem o calendário escolar com organização semestral e dois períodos letivos (Despachos n.º 6726-A/2021 e n.º 8356/2022). De acordo com o **Roteiro – Semestralização do calendário escolar**<sup>14</sup> da DGE, pretende-se, com esta organização, induzir a mudança nas práticas pedagógicas e de avaliação para as aprendizagens; promover o trabalho interdisciplinar e o envolvimento em projetos a partir de problemas e/ou temas; e distribuir, de forma mais equilibrada, os períodos letivos e os períodos de pausa.

<sup>14</sup> [https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.8.-roteiro\\_calendario-escolar.pdf](https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.8.-roteiro_calendario-escolar.pdf)

O Relatório de Avaliação da Reorganização do Calendário Escolar<sup>15</sup> (Costa et al., 2020) apresenta a avaliação da reorganização do calendário escolar aplicada por 55 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, no ano letivo de 2019-2020. As medidas adotadas de forma mais expressiva inscrevem-se, sobretudo, no domínio da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens, como se poderá observar na figura 43.



15 <https://afc.dge.mec.pt/relatorio-de-avaliacao-da-reorganizacao-do-calendario-escolar>



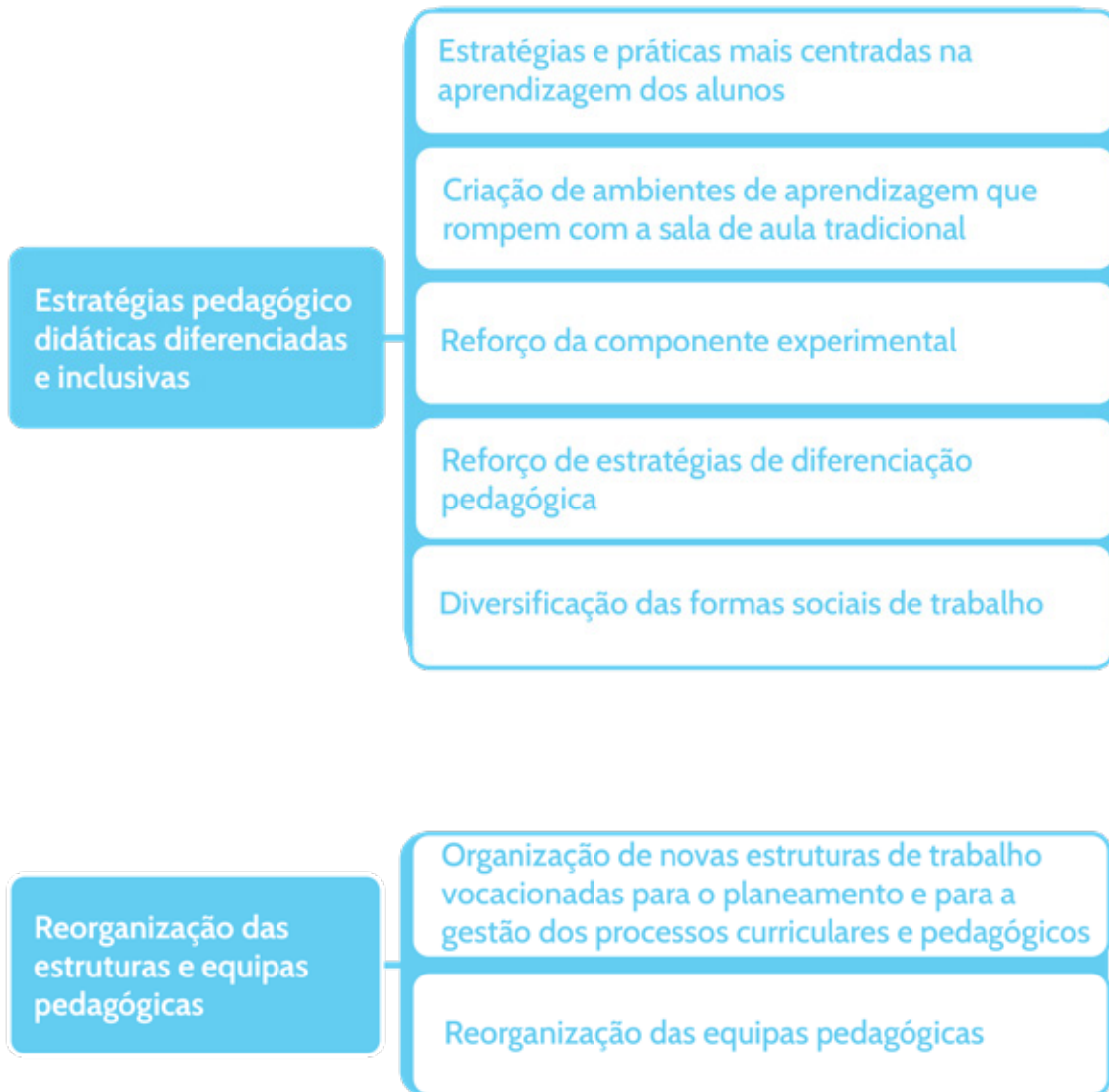


Figura 43. Conclusões do estudo realizado por Costa et al. (2020)

Na reunião de encarregados de educação do início do ano letivo, a professora do 1.º CEB da minha filha anunciou que o ano letivo seria organizado por semestres e apresentou o calendário. Contudo, quando foi questionada por alguns pais sobre as razões de tal organização do calendário, limitou-se a responder que foi uma decisão do agrupamento e até gracejou que teria sido para dar mais trabalho aos professores.

*Testemunho de uma EE de aluna do 1.º CEB*



**[N]A PRÁTICA**

### **Atividade 28 – Por um sistema educativo mais inclusivo**

Parece fazer sentido não só alterar o modo como se avaliam os alunos como o tempo. Depois das leituras realizadas, reflitam sobre os seguintes aspetos:

- 1.** Será que o caminho deve passar pela semestralização da avaliação quantitativa e pela operacionalização de diversos e micromomentos de avaliação de natureza descritiva e qualitativa ao longo ao ano letivo? Partilhem experiências.
- 2.** A abolição das pautas com as classificações dos alunos parece ser também uma outra opção. Qual é a vossa opinião?
- 3.** Como sensibilizar, envolver e informar os pais sobre estas mudanças?
- 4.** Como reportar a progressão das aprendizagens dos alunos?

#### **Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

**Webinar Calendário Escolar**



**VÍDEO 24**

*Webinar Calendário Escolar*

<https://www.youtube.com/watch?v=yoXx1I4FcKc>

Plano de Inovação do Agrupamento de Escolas de Pombal

<https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.8.-Anexo-1.pdf>

Projeto de alteração do calendário escolar do Município de Almada

<https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.8.-Anexo-2.pdf>

## 2.8. Monitorização da eficácia das opções metodológicas face à diversidade, equidade e inclusão

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (Santos et al., 2022) apresentou um conjunto de recomendações sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva (cf. também, a este propósito, *e-book 2*), em que se sublinha:

(...) o reforço de estratégias de monitorização e avaliação das práticas de educação inclusiva, quer ao nível local, quer ao nível das escolas, de forma a desenvolver e partilhar as práticas bem-sucedidas (com qualidade e eficácia), que poderão ser adotadas por outros municípios e escolas.; (pp. 16-17)

(...) uma prática de avaliação pedagógica de cariz formativo que permita não só fazer um diagnóstico adequado dos/as alunos/as de origem migrante à sua chegada, mas também ir monitorizando a sua evolução e detetando as suas dificuldades e/ou problemas para uma ação interventiva em tempo útil; (p. 17)

(...) o papel da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na escola, na implementação de políticas e práticas para a diversidade, equidade e inclusão, assim como para a avaliação e monitorização da eficácia e impacto das práticas e recursos afetados. (p. 18)

A diversidade crescente da nossa sociedade implica uma monitorização sistemática, nas escolas, das práticas de inclusão. Para o efeito, são necessários sistemas de monitorização e avaliação centrados no compromisso de uma educação que garanta a equidade e a inclusão.

### **Autodiagnóstico**

Muitas escolas poderão ter práticas inclusivas já enraizadas, contudo, para as que ainda têm um longo caminho a percorrer, o primeiro passo consiste no diagnóstico de ambientes educativos inclusivos. Desta forma, a escola poderá canalizar os seus esforços para os aspetos a melhorar identificados pelo diagnóstico. Na literatura, é possível encontrar diversas ferramentas de diagnóstico, como, por exemplo, o *ILFE Self-Assessment*<sup>16</sup> da UNESCO (Harris et al., 2015).

---

<sup>16</sup> <https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/embracing-diversity-toolkit-creating-inclusive-learning-friendly-environments>

PARA SABER

*Inclusive, Learning-Friendly Environments Self-Assessment*

**Lista para autoavaliação da escola - O que já fez a sua escola para criar um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?**

Traduzido e adaptado do original de Harris et al. (2015) por Pereira et al. (2018).

Disponível em:

[https://lms.nau.edu.pt/assets/courseware/v1/a2f41b3b0defded950f35bfb3ab7e652/asset-v1:DGE+EDINCLU+I+type@asset+block/Anexo\\_3.pdf](https://lms.nau.edu.pt/assets/courseware/v1/a2f41b3b0defded950f35bfb3ab7e652/asset-v1:DGE+EDINCLU+I+type@asset+block/Anexo_3.pdf)

Versão completa:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Este documento da UNESCO propõe, ainda, um conjunto de medidas que a escola poderá adotar de modo a criar e a sustentar a mudança no sentido de um ambiente educativo inclusivo (ver figura 44).



Figura 44. Esquema adaptado de Harris et al. (2015)





Com a implementação do Decreto-Lei 54, a escola está a funcionar de forma diferente em relação à Educação Especial, mas, mesmo assim, ainda há a questão das mentalidades que não mudaram. Por vezes, os professores, em sala de aula, consideravam que as crianças acompanhadas em Educação Especial tinham de ter um diagnóstico especializado que lhes dava direito às medidas. O Decreto-Lei 54 diz que todas as crianças têm de ter acesso à educação com sucesso escolar, com direito às medidas necessárias para terem esse sucesso. Ora, à medida que avançamos no ensino, a equipa verifica que temos alunos em risco de retenção e o conselho de turma não mobilizou medidas e o que nos dizem é que ele, o aluno, não tem problema nenhum, que tem é preguiça, que não está com atenção, que não quer fazer nada e, por isso, não se mobilizaram medidas. Ora, aqui é que está a diferença do 54, isso em si, o desinteresse, desmotivação, etc., é um problema que precisa de medidas... O que é que nós fazemos: o Conselho Pedagógico, com o parecer da equipa multidisciplinar, não permite que o conselho de turma pense reter uma criança sem ter mobilizado medidas... Também temos feito um esforço, principalmente no 1.º CEB, que as crianças que estão a ser acompanhadas pela Educação Especial estejam a ser acompanhadas na sua sala de aula.

As diversidades em sala de aula remetem para processos sempre difíceis. O 54 trouxe-nos muitos desafios em como operacionalizar as coisas. Por exemplo, quando um aluno não fala a mesma língua ou fala mal. Operacionalizar as ajudas a estes alunos remete-nos para as insuficiências dos recursos. As questões sociais colocam-se, e muito, na escola. Por exemplo, a terapia da fala: cada vez temos mais crianças com problemas de articulação e temos muito poucas horas pagas pelo Ministério da Educação. Os pais que têm dinheiro e podem pagar vão procurar resposta privadamente... os outros, os que têm escalão A, alguns, são os primeiros a quem vamos alocar a terapia da fala, que vem do centro de apoio à inclusão. Mas há uma franja muito grande que fica de fora... Nós, enquanto agrupamento, o que fizemos para mitigar esse desnivelamento, fazendo um protocolo e trabalhar com uma terapeuta particular que pode trabalhar nas nossas instalações. Também já fizemos protocolos com psicólogos... se não fosse a escola a criar o espaço e horário, estas crianças acabariam por ficar a descoberto. É um esforço que tentamos fazer... Mas os recursos, para o que precisamos e para o preconizado neste DL, são manifestamente insuficientes...

*Testemunho de uma diretora de Agrupamento de Escolas*



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR****Atividade 29 – O autodiagnóstico**

Depois de ler o testemunho de uma Diretora, analisem as mudanças que decorreram naquele Agrupamento de Escolas no seguimento da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018 e respondam às questões:

1. Quais foram as principais mudanças destacadas pela diretora?
2. Listem as principais mudanças que ocorreram nas vossas escolas.
3. Enumerem as principais resistências encontradas na escola à introdução do Decreto-Lei n.º 54/2018 e apresentem possíveis formas de superação já implementadas ou a equacionar para o sucesso das medidas.

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

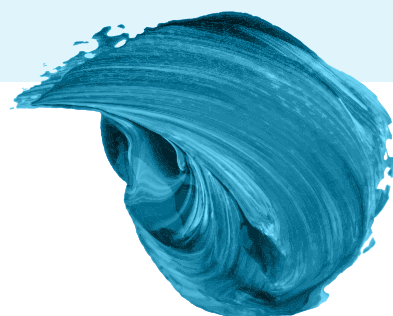
**I EM DESTAQUE**

O projeto MAIA desenvolveu um referencial de autoavaliação no domínio da avaliação pedagógica, com o intuito de apoiar as escolas a operacionalizar a monitorização dos processos de melhoria. Este documento pretende contribuir para a implementação de uma avaliação pedagógica como prática organizacional “que sirva o desígnio nacional de inclusão” (Braga & Silva, 2021, p. 16), propondo uma reflexão sobre os seguintes critérios de qualidade: utilidade, exequibilidade, adequação ética, rigor e *benchmarking*.

Mais informações em:

Machado, E., Braga, F., & Candeias, F. (2022). *Avaliação Pedagógica - referencial de autoavaliação*.

<https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-12/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%E2%80%93%20referencial%20de%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>



## Monitorização e avaliação das escolas

O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece que “as escolas devem incluir nos seus relatórios de autoavaliação as conclusões da monitorização da implementação das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva” (Artigo 33º). Estes processos avaliativos e de monitorização da inclusão ao nível das escolas são centrais para uma melhoria contínua (OCDE, 2015) e constituem um dos aspetos-chave do projeto da OCDE, *A Educação para Sociedades Inclusivas* (Cerna et al., 2021). O nosso país está a participar ativamente no projeto e optou por uma revisão nacional da educação inclusiva (OCDE, 2022b), cuja finalidade é a de apoiar o ME a identificar formas de melhorar a educação inclusiva no nosso sistema educativo. A estrutura conceptual desenvolvida pelo projeto elencou cinco áreas políticas: a governança, os recursos, o reforço das capacidades, o apoio às escolas e a monitorização e avaliação (figura 45).



Figura 45. Adaptado de OCDE (2022b)

## PARA SABER

Projeto da OCDE - A diversidade faz a força

<https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/>

[https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/\(1\)%20Portugu%C3%AAs%20-%202nd%20Phase%20-%20Brochure.pdf](https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/(1)%20Portugu%C3%AAs%20-%202nd%20Phase%20-%20Brochure.pdf)

De acordo com Cerna et al. (2021), importa ter em consideração, nos processos de avaliação das escolas, diversos aspetos relativamente à diversidade, equidade e inclusão. Em primeiro lugar, os padrões de referência para a avaliação, que definem o que é uma escola de sucesso, têm de considerar questões de diversidade, equidade e inclusão. Estes tendem a ser transversais a várias dimensões, como

a aprendizagem dos alunos (participação, desempenho e progresso); práticas pedagógicas; liderança, governança e gestão; cultura escolar; e envolvimento da comunidade. Os processos de avaliação das escolas devem, também, monitorizar o cumprimento de aspetos regulatórios, inclusivamente os que se prendem com a garantia dos direitos de diversos grupos. Em segundo lugar, é necessário desenvolver indicadores, ao nível da escola, sobre equidade e inclusão, para auxiliar os procedimentos de avaliação. Terceiro, é importante que os avaliadores externos estejam bem preparados para abordar questões de diversidade na educação. Em quarto lugar, é fundamental garantir o compromisso das escolas em dar destaque à equidade e à inclusão na autoavaliação das escolas, incluindo, através da análise de fatores como o ambiente de escola, as relações interpessoais, o ambiente de sala de aula, o apoio à aprendizagem, a resposta às necessidades educativas e a ligação à família. Quinto, os resultados da avaliação visam informar acerca da melhoria dos processos, nomeadamente os que estão diretamente relacionados com a equidade e inclusão.

O Decreto-Lei 54/2018 define, ainda, que cabe

à Inspeção-Geral da Educação e Ciência acompanhar e avaliar especificamente as práticas inclusivas de cada escola, designadamente a monitorização e verificação da regularidade na constituição de turmas e na adequação do número de alunos às necessidades reais, bem como no modo como a escola se organiza e gere o currículo, com vista a fomentar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, garantindo uma educação inclusiva para todos.

Já a Lei 116/2019, de 13 de setembro, acrescenta que “cabe igualmente à Inspeção-Geral da Educação e Ciência avaliar as condições físicas e todos os recursos de que as escolas dispõem para a aplicação deste decreto-lei”.

Os relatórios da avaliação externa das escolas no terceiro ciclo de avaliação refletem a preocupação com a educação inclusiva em diferentes dimensões da apreciação crítica, elencando os pontos fortes e as áreas de melhoria. Por exemplo, no **relatório do Agrupamento de Escolas Leal da Câmara em Sintra (2019-2020)**<sup>17</sup>, destacam-se:

A oferta educativa e formativa é diversificada, atende às características de alunos, formandos e comunidade educativa. O desenvolvimento do currículo é alargado e aprofundado com recurso a uma multiplicidade de atividades culturais, científicas e artísticas, as quais geram oportunidades de aprendizagem em contextos variados. (pp. 8-9)

Em termos de equidade e de inclusão, realça-se que as taxas globais de transição e as relativas aos percursos diretos de sucesso dos alunos com auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar e com programa educativo individual e plano individual de transição, quando aplicável, são próximas e, nalguns casos, superiores à taxa global do Agrupamento, o que evidencia eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (p. 11)



## VÍDEO 25

Mostra Formativa de Sintra 2021 | Escola Secundária Leal da Câmara

[https://www.youtube.com/watch?v=uyTrIJBbG04&ab\\_channel=C%C3%A2maraMunicipaldeSintra](https://www.youtube.com/watch?v=uyTrIJBbG04&ab_channel=C%C3%A2maraMunicipaldeSintra)

<sup>17</sup> [https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LISBOA/LISBOA\\_Sintra\\_AE\\_Leal\\_Camara\\_2019\\_2020\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LISBOA/LISBOA_Sintra_AE_Leal_Camara_2019_2020_R.pdf)

EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**Atividade 30 – Avaliação Externa das Escolas**

O terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas, levado a cabo pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, está em curso desde 2019 e abrange todos os estabelecimentos de educação e ensino públicos do território nacional, escolas profissionais (públicas ou privadas) e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação. Dois objetivos deste ciclo de avaliação externa estão mais diretamente relacionados com a inclusão: “Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos”; “Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas” (Âmbito, princípios e objetivos do Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas<sup>18</sup>). O quadro de referência do 3.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas estrutura-se em quatro domínios (Figura 46), abrangendo um total de doze campos de análise.



Figura 46. Domínio e campos de análise do Quadro de Referência do terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas

1. Analisem o Quadro de Referência do terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas, procurando identificar campos de análise, referentes e indicadores que poderão apoiar as vossas escolas na melhoria da educação inclusiva.
2. De que modo o processo de avaliação externa, e mesmo os relatórios produzidos, poderão auxiliar as práticas de autoavaliação das escolas, em particular no que toca à consecução dos objetivos da educação inclusiva?

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

<sup>18</sup> Âmbito, princípios e objetivos do Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Amb\\_princ\\_objetivos.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf)

## Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas

[https://www.igec.mec.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762](https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762)

Apesar dos ainda limitados efeitos da avaliação externa das escolas na melhoria da prestação do serviço educativo e na qualidade das aprendizagens dos alunos, devido a uma cultura incipiente de avaliação e de melhoria (Sá, 2018), ao identificar os pontos fortes e as fragilidades, a avaliação externa auxilia a prática da autoavaliação realizada na escola (Ferreira, 2016), o que possibilitará uma reflexão conducente a um maior desenvolvimento desse exercício de autoavaliação e de competências de avaliação. A melhoria deste processo de autoavaliação das escolas poderá vir a ter, certamente, um impacto muito positivo na qualidade do serviço educativo prestado e na inclusão de todos os alunos.

### Autoavaliação das escolas

Para monitorizar o progresso das medidas definidas para a promoção de uma escola mais inclusiva, Harris et al. (2015) sugerem uma reflexão sistemática sobre a consecução dessas medidas e sobre as mudanças decorrentes, em particular na melhoria das aprendizagens dos alunos. Booth e Ainscow (2011) apresentam uma ferramenta, dirigida a docentes e outros profissionais da escola, alunos e pais, com o intuito de apoiar o processo de autoconhecimento das escolas, visando a definição de prioridades de mudança para o desenvolvimento da inclusão. O *Índex para a Inclusão*<sup>19</sup> (com uma versão portuguesa traduzida por Ana Bénard da Costa e José Vaz Pinto, produzida pela associação “Cidadãos do Mundo”) foi criado com base num conjunto de Indicadores para a Inclusão, organizados segundo as três dimensões da escola - cultura, política e práticas. O Índex reúne um Conjunto de Materiais para apoiar a autoavaliação de todos os aspetos de uma escola ou Agrupamento de Escolas, incluindo atividades no recreio e na sala de aula, bem como nas comunidades e no contexto em que se insere. Todos os funcionários, pais e responsáveis, bem como os próprios alunos (sejam crianças, adolescentes ou jovens, dependendo do caso), deverão contribuir para a implementação de um plano inclusivo.

O Índex baseia-se em três aspetos-chave que facilitam a discussão sobre o desenvolvimento da educação inclusiva: *barreiras à aprendizagem e à participação, recursos para apoiar a aprendizagem e a participação e apoio à diversidade*. Este processo de reflexão e avaliação conjunto deve ser realizado nos três planos ou dimensões fundamentais na vida escolar de qualquer escola ou agrupamento (Figura 47), seja educação pré-escolar, ensino básico ou secundário: culturas escolares, políticas e práticas.

<sup>19</sup> [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/index\\_para\\_a\\_inclusao\\_versao\\_portuguesa.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/index_para_a_inclusao_versao_portuguesa.pdf)



Figura 47. Dimensões do Índice adaptado de Booth e Ainscow (2011)

As *Políticas* têm a ver com a gestão da escola ou agrupamento e com os planos ou programas concebidos e implementados para a mudança; as *Práticas* incidem no que é ensinado em sala de aula e como é ensinado e aprendido. As *Culturas* refletem as relações, os valores e as crenças profundamente enraizadas na comunidade educativa. Transformar as culturas é essencial para sustentar a melhoria. Cada dimensão é dividida em duas seções, que configuram um quadro de avaliação (Figura 48).



Figura 48. Dimensões da Avaliação, adaptado de Booth e Ainscow (2011)

A mudança para uma orientação inclusiva ocorre quando adultos e alunos vinculam as suas ações para valores inclusivos e desenvolvem conjuntamente práticas educativas que convergem para esses valores. Isto pode ser feito informalmente, mas essas ações terão pouco impacto, a menos que haja também um compromisso na elaboração de um plano formal de melhoria que reflita esses valores inclusivos. O Índice é, portanto, facilitador desse planeamento, auxiliando na fase de avaliação detalhada da escola e da sua relação com comunidades e com o contexto em que se desenvolve, incorporando,



para tal, e como já referido, funcionários, direção, pais ou responsáveis e os alunos. Este processo contribui para o desenvolvimento inclusivo da escola ao basear-se na reflexão sobre o que já se conhece e, em simultâneo, incentivar o aprofundamento da avaliação.

## PARA SABER

### Índex

Questionário da autoria de Mel Ainscow e Tony Booth, dirigido a docentes e outros profissionais da escola, alunos e pais. Traduzido e adaptado do original de Harris et al. (2015) por Pereira et al. (2018).

Disponível em Anexo 1:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Versão mais detalhada da ferramenta Índex traduzida por Costa e Pinto (2002):

[https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/index\\_para\\_a\\_inclusao\\_versao\\_portuguesa.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/index_para_a_inclusao_versao_portuguesa.pdf)

O *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*<sup>20</sup>, elaborado pela UNESCO (2019), pretende ser um documento orientador para a avaliação do sistema educativo no que concerne à inclusão e à equidade; por conseguinte, o quadro de revisão de políticas nele proposto apresenta indicadores que podem ser adaptados pelas escolas para a sua autoavaliação, sobretudo na dimensão das práticas.

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, em colaboração com o ME português (DeStefano et al., 2022), apresentou um relatório com um **desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal**<sup>21</sup>. Foram identificados seis *standards* e 11 indicadores, conforme se apresenta no quadro 3, abaixo. Este sistema de monitorização permite aferir até que ponto a legislação foi implementada, identificando os pontos fortes e os pontos que requerem um desenvolvimento adicional. Os resultados revelam que tanto decisores como profissionais estavam bem cientes sobre a legislação e envolvidos na sua implementação. A lista completa e detalhada dos *standards*, descritores e indicadores pode ser encontrada no relatório.

<sup>20</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

<sup>21</sup> [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)

	Totalmente implementado	Parcialmente implementado	Ainda não implementado
<b>Standard 1: Os valores, princípios e as políticas inclusivas são partilhados e aceites por todos.</b>			
<b>Indicador 1:</b> Existem mecanismos para informar todos os envolvidos sobre os valores e princípios da educação inclusiva.			
<b>Indicador 2:</b> A educação inclusiva e a qualidade da educação são entendidas por todos como estando interrelacionadas.			
<b>Standard 2: Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva.</b>			
<b>Indicador 3:</b> Os recursos necessários são disponibilizados e aplicados para apoiar a educação inclusiva.			
<b>Indicador 4:</b> A oferta, disponibilidade e acessibilidade de recursos são permanentemente revistas.			
<b>Standard 3: As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada.</b>			
<b>Indicador 5:</b> O apoio às escolas e alunos é fornecido, garantido e monitorizado.			
<b>Indicador 6:</b> O envolvimento da escola e a gestão dos apoios está assegurada.			
<b>Standard 4: As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas.</b>			
<b>Indicador 7:</b> Mecanismos legais e operacionais estão em vigor, garantindo o envolvimento total dos alunos e das suas famílias.			
<b>Indicador 8:</b> Existem mecanismos claros para resolver conflitos ou discrepâncias.			
<b>Standard 5: A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis.</b>			
<b>Indicador 9:</b> Está assegurada a oferta de formação contínua/desenvolvimento profissional, no que diz respeito à inclusão.			
<b>Indicador 10:</b> Líderes escolares promovem oportunidades de desenvolvimento profissional em educação inclusiva.			
<b>Standard 6: Sucesso e certificação</b>			
<b>Indicador 11:</b> Existem mecanismos legais e operacionais para garantir o sucesso de todos os alunos.			

Quadro 3. Inquérito de monitorização da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva

### Sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal



#### VÍDEO 26

*European Agency for Special Needs and Inclusive Education 1 (ME/DGE)*

[https://www.youtube.com/watch?v=SNVFJhL\\_0Go&ab\\_channel=DGEME](https://www.youtube.com/watch?v=SNVFJhL_0Go&ab_channel=DGEME)



#### VÍDEO 27

*European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2 (ME/DGE)*

<https://youtu.be/BGMaMXgegOY>

Relatório:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)

### Atividade 31 – Monitorização e avaliação

Depois das leituras realizadas, procurem responder às seguintes questões:

1. Na vossa escola, os mecanismos existentes de monitorização e de avaliação dos resultados e das práticas servem para orientar o processo e melhorar as práticas?
2. De que forma a aplicação do sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva poderiam contribuir para a implementação da legislação na vossa escola?

#### Pistas de dinamização:

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR

### 3. PARA CONCLUIR

A “resposta” a todas as questões propostas na introdução deste *e-book* visa contribuir para que a sala de aula seja capaz de acolher as diversidades tão frequentemente reprimidas e normalizadas na escola e na família. Mas acolher as diversidades passa também por encontrar estratégias para que todos consigam participar plenamente na sociedade em que vivem.

Os docentes, com a sua função de ensinar cada aluno da sua sala para “fazer aprender”, têm desafios permanentes. Face à complexidade e ao elevado número de situações com que se deparam nas suas salas de aula, devem, também, ter a liberdade de experimentar possibilidades diversas e de procurar, colaborativamente, nas suas escolas, um espaço de autonomia que lhes permita experimentar e melhorar práticas de ensino na sala de aula.

Será uma utopia? Uma impossibilidade? Mas, primeiro, talvez seja uma opção, um caminho que queremos percorrer. Os processos educativos são formas de pôr as utopias em ação... Não necessariamente de forma radicalmente transformadora, mas passo a passo, ensaiando diferentes estratégias para envolver mais os alunos no processo de aprendizagem, experimentar uma metodologia diferente, refletindo e validando com os colegas a eficácia dessas mudanças face ao objetivo de todos, escutando os alunos, reconhecendo as suas competências e equacionando formas diferentes de participação no seu processo de aprendizagem. Para tal, urge pensar a organização dos tempos da escola, dos tempos na escola e de trabalho colaborativo com condições de exequibilidade e prática reflexiva; urge alocar os recursos materiais e humanos que sejam necessários e possíveis, pugnando pelos necessários e ainda não possíveis; urge proporcionar os tempos de formação, reflexão e estudo dos docentes e demais agentes educativos; urge contemplar e respeitar os tempos de saudável desligamento, pois, com toda a certeza, a inclusão não pode operar-se à custa da sobrecarga de uns em prol de outros.

A diferenciação não é tão difícil como parece!



#### VÍDEO 28

*Differentiating Instruction: It's Not as Hard as You Think*

[https://www.youtube.com/watch?v=h7-D3gi2IL8&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=h7-D3gi2IL8&feature=emb_title)

## 4. AUTOAVALIAÇÃO

No final deste módulo, em que procurámos suscitar a reflexão sobre as práticas numa sala de aula que se pretende inclusiva, é tempo de um balanço final. Qual foi a sua experiência ao ler o manual e ao realizar as diferentes tarefas com os seus pares? O que sentiu ao longo deste processo? Conseguiu ter uma visão sobre a sua própria sala de aula e perspetivar o que pretende aplicar futuramente? Esta é a última tarefa proposta neste *e-book*. Revisitar e refletir sobre os seus contributos e partilhar o sentido que encontrou nestas aprendizagens.



Figura 41. Ciclo de Aprendizagem Experiencial  
Fonte: Adaptado de Kolb (1984)

### Atividade 31 – Monitorização e avaliação

Em jeito de balanço global:

O que aprendi?

O que fez com que aprendesse?

Para que serve/ serviram essas aprendizagens?

O que importa/ faz sentido partilhar com os pares?

Como perspetivo o futuro? Que continuidade? Que dúvidas, dilemas, tensões?

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▶ Academia-cv (2022). *5 exercícios para promover o autoconhecimento das crianças*. <https://www.academia-cv.pt/5-exercicios-para-promover-o-autoconhecimento-das-criancas/>
- ▶ Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- ▶ Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2008). *Pôr em prática a avaliação inclusiva*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/putting-inclusive-assessment-into-practice\\_assessment-overview-graphic-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/putting-inclusive-assessment-into-practice_assessment-overview-graphic-pt.pdf)
- ▶ Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva – Colocar a teoria em prática*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PT.pdf)
- ▶ Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, XL(176), 579-593. <https://www.jstor.org/stable/41012166>
- ▶ Almeida, M. (2019). Como avaliar a prática do professor de educação especial: o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art.º 16.º e 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 229-255. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.383>
- ▶ Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00164>
- ▶ Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- ▶ Amorim, J., & Rato, J. (2021). O mito do ensino por estilos de aprendizagem: Qual a perceção de diferentes profissionais em contexto escolar? *Revista Multidisciplinar*, 3(2), 41-47. <https://doi.org/10.23882/NE2143>
- ▶ Anning, A., & Edwards, A. (2006). *Promoting children's learning from birth to five: Developing the new early years professional*. McGraw-Hill Education.
- ▶ Assunção, T., & Nascimento, R. (2019). O inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb e os professores de ciências e matemática: diálogo sobre o método de ensino. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 14(1), 14-34. <http://doi.org/10.14483/23464712.12942>
- ▶ Araújo, R., Costa, M., Araújo, L., Cunha, J., & Vasconcelos, N. (2019, novembro 25-27). *Identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos de engenharia de produção e pedagogia* [Apresentação de trabalho]. XIX Coloquio Internacional de Gestão Universitária. Santa Catarina.
- ▶ Ausubel, D. (1968). *The Psychology of Meaningful Learning; an Introduction to School Learning*. Grune and Stratton.  
Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- ▶ Azevedo, J. (2015, março 17). *Nenhum aluno pode ser deixado para trás! É preciso renovar os processos pedagógicos e a organização das escolas* [Apresentação de trabalho]. Conferência EPIS- Empresários pela Inclusão Social, sob o tema "Escolas de futuro". Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- ▶ Barros, A. (2018). A teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais. *Revista SER: Saber, Educação e Reflexão*, 1(2), 14-28. <http://hdl.handle.net/10400.2/2999>
- ▶ Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no2/5.pdf>
- ▶ Blogue.rbe.mec (2019). *Futuro da Educação e Competências 2030 - Bússola de Aprendizagem 2030 da OCDE*. <https://blogue.rbe.mec.pt/futuro-da-educacao-e-competencias-2030-2383031>
- ▶ Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- ▶ Braga, F., & Silva, A. (2021). Aprender com a pandemia e ultrapassar o impasse: a avaliação pedagógica ao serviço da qualidade e da equidade. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 21, 1-33. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10187>
- ▶ Branco, M. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Livros Horizonte.

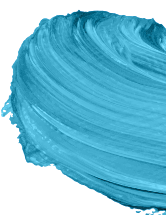


- ▶ Branco, J., & Santos, A. (2019). Ensino do Design Thinking para crianças: vivências e experimentações práticas. In L. M. Fadel, C. Spinillo, A. Horta, & C. Portugal (Eds.), *Anais do 9º Congresso Internacional de Design da Informação e do 9º Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação* (1046-1051). <https://doi.org/10.5151/9cidi-congic-2.0317>
- ▶ Bryk, A., Allensworth, E., Easton, J., Sebring, P., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- ▶ Bruner, J. (1976). *Play, its role in development and evolution*. Basic Books.
- ▶ Bruner, J. (1996). *The culture of Education*. Harvard University Press.
- ▶ Brussino, O. (2021), *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion* (OECD Education Working Papers, Nº 256). Organization for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>
- ▶ Busarello, R. I., Ulbricht, V. R. & Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In L. Fadel, V. Ulbricht, C. Batista, & T. Vanzin (Eds.), *Gamificação na Educação* (pp. 11-37). Pimenta Cultural.
- ▶ Candeias, A., Portelada, A., Pires, H., Grácio, L., Carapeto, M. , Franco, G., & Guerra, C. (2021). *EBESA - Curso de Formação de Professores Estratégias para o Bem-Estar na Sala de Aula*. Universidade de Évora.
- ▶ Cardoso, M. (2016). *O contributo dos estilos de aprendizagem para a aquisição de léxico em língua estrangeira* [Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/20389>
- ▶ Carvalho, M. (2021). Educação Inclusiva: Dos desafios às soluções. In J. Cruz, H. Azevedo, H. Fonseca & M. Carvalho (Eds.). *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva* (pp. 14-17). Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães. <https://www.cfaemarco-cinfaes.net/page/2/>
- ▶ Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva – da utopia à realidade*. Seção de Artes APPACDM Distrital de Braga.
- ▶ Cavalheiro, A. (2015). *Atitudes e Práticas dos Educadores de Infância Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais* [Tese de Mestrado, ISCTE]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/11062>
- ▶ Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Papers, Nº 260). Organization for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- ▶ Cid, M. (2017). Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades. In J. Almeida & E. Chaleta (Eds.), *Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal* (pp. 187-212). EDUFAL. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/22848>
- ▶ Conselho Económico e Social. (2021). *Manual de Linguagem Inclusiva*. CES. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/08/12-Manual-de-Linguagem-Inclusiva-CES.pdf>
- ▶ Conselho Nacional de Educação (2019). *Estado da Educação 2018*. CNE. [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educacao2018\\_web\\_26nov2019.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf)
- ▶ Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- ▶ Costa, A. B., & Pinto, J. V. (2002). *Índex para a inclusão*. Cidadãos do Mundo. [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/index\\_para\\_a\\_inclusao\\_versao\\_portuguesa.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/index_para_a_inclusao_versao_portuguesa.pdf)
- ▶ Costa, A. B., Leitão, F. R., Morgado, J., & Pinto, J. V. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões*. <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20em%20Portugal-Ana%20Maria%20Benard%20da%20Costa.doc>
- ▶ Costa, E., & Almeida M. (2019) *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio\\_de\\_avaliacao\\_externa\\_do\\_ppip.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf)
- ▶ Costa, E., Almeida, M. & Viana, J. (2020). *Relatório de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Instituto de Educação-Universidade de Lisboa/Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio\\_de\\_avaliacao\\_da\\_reorganizacao\\_do\\_calendario\\_escolar\\_julho2020.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_da_reorganizacao_do_calendario_escolar_julho2020.pdf)
- ▶ Costa, J. (2019). Prefácio. In J. A. Pacheco (Ed.), *Inovar para mudar a escola* (pp. 5-6). Porto Editora.
- ▶ Cosme, A., & Trindade, R. (2012) A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 8(22), 62-82. <https://doi.org/10.25755/int.1536>

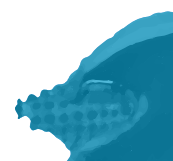


- ▶ Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- ▶ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- ▶ Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República n.º 128/2017, Série II. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>
- ▶ Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República n.º 129/2018 – I Série. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- ▶ Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República n.º 129/2018 – I Série. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- ▶ Despacho n.º 6726-A/2021 de 8 de julho dos Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação (2021). Diário da República n.º 131/2021 – II Série. <https://files.dre.pt/2s/2021/07/131000001/0000200008.pdf>
- ▶ Despacho n.º 8356/2022 de 8 de julho do Gabinete do Ministro (2022). Diário da República n.º 131/2022 – II Série. <https://files.dre.pt/2s/2022/07/131000000/0007600086.pdf>
- ▶ DeStefano, L., de Vroey, A., Presmanes, M., Mangiaracina, A., Uysal, G., & Soriano, V. (2022). *Desenho de um Sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)
- ▶ Donnelly, V. J., Turner-Cmuchal, M., & Óskarsdóttir, E. (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sisl\\_policy\\_review.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sisl_policy_review.pdf) <https://www.european-agency.org/activities/SISL>
- ▶ Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston Publishing Co.
- ▶ Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1982). *Productivity environmental preference survey*. Price Systems.
- ▶ Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- ▶ Edwards, A. (2000). Research and practice: Is there a dialogue? In H. Penn (Ed.), *Early Childhood Service. Theory, policy and practice* (pp. 184-199). Open University Press.
- ▶ Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex Pub.
- ▶ Edwards, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43,168-182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- ▶ Elias, F. (2020, fevereiro 6). *Escola, hoje e amanhã: que desafios...* <https://www.publico.pt/2020/02/06/imp/par/opinia/escala-hoje-amanha-desafios-1903125>
- ▶ Faria, C. L. (2020a). A escola inclusiva: *Desenho universal para aprendizagem e abordagem multinível estratégias apoiadas o desenvolvimento neuropsicológico* [Curso de Formação]. Associação Pró-Inclusão. <https://cfpinandee.weebly.com/destaquesformacao.html>
- ▶ Faria, R. (2020b). Não Retenção – O caminho para o sucesso educativo. In M. A. Flores (Ed.), *Currículo, Avaliação e Profissão Docente: Conceções curriculares, autonomia e flexibilidade e o papel do professor* (pp. 36-44). CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- ▶ Felder, R. M., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112, 2005. [https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1ZbL\\_vMB7JmH-GABSgr-xCCP2z-xiS\\_bBp/2005-ILS\\_Validation\(IJEE\).pdf](https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1ZbL_vMB7JmH-GABSgr-xCCP2z-xiS_bBp/2005-ILS_Validation(IJEE).pdf)
- ▶ Fernandes, D. (2021). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha\\_diversificacao\\_dos\\_processos\\_de\\_recolha\\_de\\_informacao\\_fundamentos.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_diversificacao_dos_processos_de_recolha_de_informacao_fundamentos.pdf)
- ▶ Fernandes, D. (2020). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/para\\_uma\\_fundamentacao\\_e\\_melhoria\\_das\\_praticas\\_de\\_avaliacao\\_pedagogica.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/para_uma_fundamentacao_e_melhoria_das_praticas_de_avaliacao_pedagogica.pdf)

- ▶ Ferreira, P. D., Azevedo, C. N., & Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that “participation is always good!”. *Journal of adolescence*, 35(3), 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.09.004>
- ▶ Ferreira, C. (2016). A avaliação externa de escolas em Portugal: Reflexões sobre potencialidades e constrangimentos. *Meta: Avaliação*, 8(23), 359-379. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i23.1028>
- ▶ Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- ▶ Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. N. D. Fleming.
- ▶ Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In *Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (Ed.), *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41-50). Universidade do Minho.
- ▶ Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>
- ▶ Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students’ motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- ▶ Harris, R., Miske, S., & Attig, G. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. UNESCO Bangkok. Asia and Pacific Regional Bureau for Education UNESCO Bangkok. <https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/embracing-diversity-toolkit-creating-inclusive-learning-friendly-environments>
- ▶ Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus University Press.
- ▶ Hedegaard, M., & Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning*. Aarhus University Press.
- ▶ Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- ▶ Hespanha, P. (2008). Políticas Sociais: novas abordagens, novos desafios. *Revista de Ciências Sociais*, 39(1), 5-15. <http://hdl.handle.net/10316/10865>
- ▶ İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S.S., Karadibak, D., & Savcı, S. (2018). The relationship between learning styles and academic performance in TURKISH physiotherapy students. *BMC Medical Education*, 18, 291. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1400-2>
- ▶ Josso, M. C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In E. C. Souza, & M. H. M. B. Abrahão (Eds.), *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 21-40). EDIPUCRS/EDUNEB.
- ▶ Keefe, J.W. (1979). Learning Style: an overview. In J. W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (pp. 1-17). National Association of Secondary School Principals.
- ▶ Keefe, J. W. (1991). *Learning style: cognitive and thinking skills. Instructional and leadership series*. National Association of Secondary School Principals.
- ▶ Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, 166-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006>
- ▶ Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development Englewood Cliffs*. Prentice-Hall.
- ▶ Kolb, D. (1997). A gestão e o processo de aprendizagem. In K. Starkey (Ed.), *Como as organizações aprendem – relatos do sucesso das grandes empresas* (pp. 321-341). Futura.
- ▶ Kronberg, R. (2010). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares - A Educação Especial Nos Estados Unidos: Do Passado Ao Presente. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 41-56). Porto Editora.
- ▶ Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a Educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/750/602>
- ▶ Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições Asa.
- ▶ Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Interações*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1533>
- ▶ Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 48, pp. 69-91.



- ▶ Lima, L., Ferreira, D., & Cosme, A. (2022). Mudar a escola, mudar a avaliação: reflexões sobre o essencial da avaliação pedagógica. In G. Trindade (Ed.), *Ensinar, Aprender & Avaliar* (pp. 5-17). Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas.
- ▶ Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos: o que se passa com a educação? Um olhar sobre as principais preocupações de pais, alunos e professores*. Manuscrito.
- ▶ Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto Editora.
- ▶ Lopez, R. (2001). *Los procesos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje: el caso de la psicología cognitiva e el aula escolar*. Trillas.
- ▶ Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203\\_%20Feedback.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203_%20Feedback.pdf)
- ▶ Machado, M. (2019). *Avaliar para melhorar a aprendizagem ou para classificar?* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/18617>
- ▶ Malaguzzi, L., Castagnetti, M., & Vecchi, V. (1997). *Shoe and meter: Children and Measurement*. Reggio Children.
- ▶ Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12. <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzziyoungchildren.pdf>
- ▶ Mangas, C., Sousa, J., & Freire, C. (2021). *Percursos para uma educação inclusiva*. Edições Almedina, S.A. <http://hdl.handle.net/10400.8/6455>
- ▶ Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Alves, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação. República Portuguesa. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- ▶ Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M. J., & Almeida Santos, S. (2018). *Módulo 6: Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/modulo06\\_cidadania\\_e\\_desenvolvimento\\_mooc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/modulo06_cidadania_e_desenvolvimento_mooc.pdf)
- ▶ Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- ▶ Ministério da Educação/Direção Geral de Educação-DGE (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania – ENEC*. <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>
- ▶ Ministério da Educação/Direção Geral de Educação-DGE (2018). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- ▶ Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2019). *Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas - Guião para as Escolas*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/promover-inclusao-e-o-sucesso-educativo-das-comunidades-ciganas>
- ▶ Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2022). *Roteiro – Semestralização do calendário escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://escolamais.dge.mec.pt/acoes-especificas/128-calendario-escolar>
- ▶ Ministério da Educação/Ministério da Cultura (2019). Plano Nacional das Artes. Ministério da Educação/Ministério da Cultura. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_do\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf)
- ▶ Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.137-159). Porto Editora.
- ▶ Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich, & J. Moran (Ed.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 2-25). Penso.
- ▶ Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. Cortez Editora.
- ▶ Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., & Salema, M. H. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Council of Europe Publishing.
- ▶ Ng, B. L., Liu, W. C., & Wang, J. C. (2016). Student motivation and learning in mathematics and science: A cluster analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(7), 1359-1376. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9654-1>
- ▶ Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, 5(1), 9-29. <http://doi.org/10.5212/PraxEduc.v5i1.009029>



- ▶ Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2010). The Universality and Ubiquitousness of concept maps (2010). In J. Sánchez, A. J. Cañas, J. D. Novak (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on Concept Mapping* (pp. 1-10), Viña del Mar.
- ▶ Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185. <http://hdl.handle.net/10451/670>
- ▶ Organization for Economic Co-Operation and Development (2004a). *Early Childhood Education and care policy: country note for Ireland*. OECD Publishing.
- ▶ Organization for Economic Co-Operation and Development (2004b). *Five curriculum outlines. Curricula and pedagogies in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- ▶ Organization for Economic Co-Operation and Development (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- ▶ Organization for Economic Co-Operation and Development (2018). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD Review*. <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>
- ▶ Organization for Economic Co-Operation and Development (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 - Learning Compass 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf)
- ▶ Organization for Economic Co-Operation and Development (2022a). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- ▶ Organization for Economic Co-Operation and Development (2022b). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- ▶ Pacheco, C. S., Moreira, N., Pereira, I., Campos, S., Amaral, F., Silva, V., Soares, A., Vinhas, A., Viana Antunes, M., Machado, I., & Dias, R. (2016). A sala de aula transfere-se para o espaço exterior e instala-se em laboratórios ao ar livre. *Interações*, 11(39). <https://doi.org/10.25755/int.8774>
- ▶ Pais, H., & Candeias, F. (2021). *Avaliação Formativa Digital*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%209\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Formativa%20Digital.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%209_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Formativa%20Digital.pdf)
- ▶ Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva* (S. Colaço, & I. Piscalho, Eds.). Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- ▶ Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- ▶ Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, A. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- ▶ Pereira, G. A., Marinho, S. V., Wollinger, H., & Passos, A. P. P. (2019, outubro 2-5). *Estilos de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: um estudo com discentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis* [Apresentação de trabalho]. XLIII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2019. São Paulo.
- ▶ Piaget, J. (1975). *A construção do real na criança*. Zahar Editores.
- ▶ Piscalho, I. (2021). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54672>
- ▶ Piscalho, I., Colaço, S., Seixas, S., & Silva, F. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 3: Desenho Universal para a Aprendizagem* (S. Colaço, & I. Piscalho, Eds.). Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- ▶ Portaria 181/2019 de 11 de junho do Ministério da Educação (2019). Diário da República n.º 111/2019 – I Série. <https://files.dre.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf>
- ▶ Portaria nº 306/2021 de 17 de dezembro do Ministério da Educação (2021). Diário da República n.º 243/2021 – I Série. <https://files.dre.pt/1s/2021/12/24300/0021600223.pdf>
- ▶ Portilho, E. M. (2003). *Questionário HONEY-ALONSO de estilos de aprendizagem*. [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-11/questionario\\_honey\\_alonso.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/questionario_honey_alonso.pdf)
- ▶ Reis, P. (2008a). *Investigar e descobrir. Atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Cosmos.



- ▶ Reis, P. (2008b). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17–34. <http://hdl.handle.net/10451/4614>
- ▶ Rief, S. F., & Heimbierge, J. A. (2010). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto Editora.
- ▶ Reid, G. (2005). *Learning Styles and Inclusion*. Paul Chapman Publishing.
- ▶ Rinaldi, C. (1999). *O currículo emergente e o construtivismo social. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- ▶ Rinaldi, C. (2004). The Reggio Emilia approach - truly listening to young children. In OECD Directorate for Education (Ed.), *Five curriculum outlines. Curricula and pedagogies in Early Childhood Education and care* (pp. 12–15). OECD Publishing.
- ▶ Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Routledge.
- ▶ Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- ▶ Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- ▶ Roldão, M. C., Figueiredo, M. P., Luís, H., & Campos, J. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138–177. <http://hdl.handle.net/10400.21/2900>
- ▶ Roldão, M. C. (2010) A Função Curricular da Escola e o Papel dos Professores: Políticas, Discurso e Práticas de Contextualização e Diferenciação Curricular. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 17(18), 231-241. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/767>.
- ▶ Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- ▶ Rodrigues, D. (2022). Diversidade na Educação: Onde estamos e pra onde queremos ir. In S. Santos (Ed.), *Diversidade e educação inclusiva: instrumentos validados* (pp. 191-196). Instituto de Educação/Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/forcas-mudanca-educacao/diversidade-e-educacao-inclusiva-instrumentos-validados>
- ▶ Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T., & Rosângela, M. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial - Universidade Federal do Ceará.
- ▶ Rosa, M. C., & Fernandes-Jesus, M. (2020). *Círculos de cidadania para uma cidadania global: um programa de intervenção para a promoção da participação cívica de crianças. Sinergias ED: diálogos educativos para a transformação social*, 11, 91-108. [https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2021/01/Circulos\\_de\\_Cidadania\\_para\\_uma\\_cidadania\\_global.pdf](https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2021/01/Circulos_de_Cidadania_para_uma_cidadania_global.pdf)
- ▶ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a selfdetermination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- ▶ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- ▶ Sá, V. (2018). Avaliação institucional de escolas de educação básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 26(100), 801-821. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601163>
- ▶ Sacristán, J. (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- ▶ Sanchez-Oliva, D., Pulido, J. J., Leo, F. M., Gonzalez-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PLoS One*, 12(12), e0189986. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- ▶ Santos, J. (1966) Fundamentos psicológicos da educação pela arte. In J. Santos, N. Skapinakis, L. F. Rebelo, J. F. Branco, & R. Grácio (Eds.), *Educação estética e ensino escolar* (pp. 19-50). Europa América.
- ▶ Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação*. Livros Horizonte.
- ▶ Santos, L., Mineiro, J. P., Batalha, J., & Reis, J. (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao\\_Acolhimento\\_migrantes\\_escola\\_inclusiva.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Acolhimento_migrantes_escola_inclusiva.pdf)
- ▶ Schmitt, C., & Domingues, M. J. (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 361-386. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>
- ▶ Silva, D. M. (2006). *O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP* [Tese Mestrado, Uni-

versidade de Ribeirão Preto]. <https://doi.org/10.11606/D.96.2006.tde-24012007-152550>

- ▶ Silva, I. L., et al. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- ▶ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- ▶ Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004, Novembro). The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage1. *SureStart*. <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
- ▶ Tonucci, F. (1988). *Com os olhos da Criança*. Instituto Piaget.
- ▶ Tonucci, F. (2008). *A solidão da Criança*. Autores Associados.
- ▶ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>
- ▶ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2016). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education training tools for curriculum development*. International Bureau of Education/UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/training-tools-curriculum-development-reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting>
- ▶ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Training Tools for Curriculum Development: Inclusive Student Assessment*. International Bureau of Education/UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Training\\_tools/IBE-CRP-2014\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Training_tools/IBE-CRP-2014_eng.pdf)
- ▶ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- ▶ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2020). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)
- ▶ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2021). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. International Bureau of Education. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/unesco\\_bie\\_2021\\_web\\_inclusive\\_education\\_resrouce\\_pack.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf)
- ▶ Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- ▶ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho de Projecto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. MEC. DGIDC.
- ▶ Vecchi, V. (2022). *The superpower of the hundred languages* [Webinar]. Reggio Emilia Foundation. <https://www.reggiochildren.it/en/video-1-the-superpower-of-the-hundred-languages-reflections-by-vea-vecchi/>
- ▶ Vieira, I. A., & Santos, L. (2019). Avaliar para aprender em inglês e matemática no ensino secundário. *Linhas Críticas*, 25, 153-172. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23798>
- ▶ Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- ▶ Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamento e linguagem*. Edições Antídoto.
- ▶ Wakefield, M. A. (2011, fevereiro 1). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Center for Applied Special Technology [CAST]. [https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg\\_fulltext\\_v2-0.doc](https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg_fulltext_v2-0.doc)
- ▶ Weiss, H. B., Lopez, M. E., Holly, K., & Chatman-Nelson, C. (2002). *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework*. SAGE Publications, Inc.
- ▶ Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura Y Contextualización curricular. *Interacções*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1533>

**RODA DE COMPETÊNCIAS DO DOCENTE**

**AUTORREFLEXÃO - MODELO PROFISSIONAL NÓRDICO**

Este modelo pretende ajudar a desenvolver 12 competências específicas dos docentes: permite a cada profissional refletir sobre o que já faz bem e o que pode melhorar (autoavaliação de 1 a 5). Depois deste diagnóstico pode partir-se para um plano de ação de melhoria - tomar decisões de melhoria.



Observações:

## PLANO DE MELHORIA DO DOCENTE

Identificar prioridades de ação

	<b>Objetivo</b>	<b>Ação</b>	<b>Porquê?</b>	<b>Quando?</b>
	Competência a melhorar?	Como fazer? Quais os passos?	Consequências para o professor? e alunos?	Locais, situações e datas?
<p><b>Competências de ensino</b></p> <p>Planear e estabelecer objetivos de aprendizagem numa diversidade de tarefas de ensino-aprendizagem -avaliação, dando e obtendo <i>feedback</i>.</p>				
<p><b>Gestão de sala de aula</b></p> <p>Gerir a aprendizagem dos alunos, criando rotinas de trabalho e motivação</p>				
<p><b>Comunidade de aprendizagem</b></p> <p>Promover relações pedagógicas fortes e o sentido de comunidade de aprendizagem</p>				

Sugerimos, ainda, a consulta deste recurso para apoiar a reflexão sobre o perfil do docente inclusivo:

**Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion | European Agency for Special Needs and Inclusive Education ([european-agency.org](http://european-agency.org))**



