

Nos trilhos da Formação Contínua de Professores: Reflexões, olhares e testemunhos

Custódio Lagartixa
Marta Alves
(Org.)

**Custódio Lagartixa
Marta Alves
(Org.)**

**Nos trilhos da Formação Contínua de
Professores:
Reflexões, olhares e testemunhos**

Montijo, 2024



Edição Custódio Lagartixa e Marta Alves

Propriedade CENFORMA - Centro de Formação de
Professores de Montijo e Alcochete

Revisão de texto Florbela Simões

Design gráfico Xeidideias Lda

Impressão e acabamento Duocor, Artes Gráficas Lda.

Depósito Legal 526230/24

Ano de Edição CENFORMA - Centro de Formação de
Montijo e Alcochete

Contactos Escola Secundária Jorge Peixinho
Av. José da Silva Leite - 2870-160 Montijo
Contactos: 212326280
www.cenforma.net

Índice

Introdução	7
Custódio Lagartixa e Marta Alves	
Parte I - Contributos e perspetivas de aprofundamento	
- Reflexões acerca da avaliação e da formação de professores	11
Domingos Fernandes	
Diversidade, Equidade e Inclusão: olhar(es) da IGEC sobre a centralidade da EMAEI	25
Helena Fonseca, Isabel Lopes, Pedro Valadares	
Manuais escolares em digital – a mudança necessária?	41
José Lagarto	
Parte II- Olhares sobre os caminhos formativos percorridos	
- Centros de Formação de Associação de Escolas: Caminhos de (trans)Formação	51
Marta Alves	
Formação @ distância: “do mini-mercado à grande superfície”	65
José Lemos Diogo	
Os caminhos da avaliação pedagógica que se foram (re)construindo em contexto de formação no Cenforma	75
Custódio Lagartixa	
Para a Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica	89
Carla Baptista	
O Cenforma e a Transição Digital na Educação	103
Bernardete Lopes	
A integração do digital em contexto educativo no âmbito do Plano de Transição Digital para a Educação	117
Alberto Fernandes	

Produção de materiais para a disciplina de matemática em trabalho colaborativo..	123
Teresa Brito	
Parte III - Os testemunhos das escolas	
- O projeto e-Bug no Agrupamento de Escolas do Montijo	131
Balbina Fialho, Filomena Rodrigues	
Projeto Coopera e a Aprendizagem Cooperativa no AEM	133
Elisabete Calmeiro, Isa Santos	
Cooperar à volta das palavras e dos números	135
Elisabete Calmeiro, Isa Santos	
Delegados Digitais- uma ação a partilhar	137
Paula Póvoas, Clara Santos, Eduarda Costa, Isabel Amaro, José Ferreira, Sandra Bolinhas	
A CLILLAR, juntos, articulamos, melhoramos	143
Leocádia Guerreiro, Lisa Ferrinho	
ESJP+digital- do plano de ação à realidade.....	149
Ana Luísa Dinis, Maria Armanda Marquez, Maria João Serra, Natália Romão Borges	
Onde aprender é construir e onde todos contamos	165
Mavilde Albino	
Storyjumper no 1º ciclo-agrupamento de Escolas de Alcochete.....	167
Sofia Cabrita	

Introdução

Na atualidade, registamos sucessivas transformações económicas, sociais, técnicas e culturais que se refletem no dia a dia das escolas. Considerando que o devir económico, social e o progresso tecnológico será continuado, os docentes e outros profissionais da educação enfrentam novos desafios e oportunidades de desenvolvimento profissional, com reflexos no seu trabalho com os alunos, para as quais a frequência de formação contínua adequada será significativa. Por isso, acredita-se convictamente na necessidade de se continuar a valorizar a formação contínua, pela relevância que assume para o desenvolvimento profissional, para o apoio e promoção dos projetos das escolas e para a construção de respostas mais adequadas às necessidades educativas.

O Centro de Formação de Professores de Montijo e Alcochete (Cenforma) tem como missão, entre outras, a de desempenhar um papel de interface facilitador de conhecimento, cultura e desenvolvimento profissional junto das escolas associadas e seus professores. Como contributo para alcançar tal desígnio, o Cenforma estabeleceu como um dos seus objetivos a realização periódica de publicações que promovam a reflexão em torno de temas educativos relevantes para escolas e professores, mas também a divulgação de experiências formativas e projetos dinamizados nas escolas.

Foi neste contexto que em 2019 foi publicado o livro “O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas”. A situação pandémica, nos anos seguintes, pode justificar em parte a ausência de outra publicação desta natureza até esta data. Contudo, mantida a intenção e o interesse de se continuar a apostar em iniciativas deste tipo e reunidas as condições necessárias, dá-se à estampa este novo livro intitulado: “Nos trilhos da Formação Contínua de Professores: reflexões, olhares e testemunhos”.

A presente publicação está organizada em três partes, agregando reflexões de aprofundamento sobre áreas educativas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do trabalho dos professores com os seus alunos, sobre experiências formativas e projetos desenvolvidos pelas escolas associadas, alguns em associação, ou na decorrência de formação contínua realizada.

Na primeira parte da publicação, são tratadas áreas formativas que foram consideradas prioritárias no contexto da atual política educativa portuguesa. Temáticas como a Avaliação Pedagógica, a Educação Inclusiva, e a Digitalização da Educação mereceram por parte dos especialistas convidados uma análise aprofundada que acreditamos se revelará muito útil para reforçar o conhecimento

e promover a discussão em torno de temas muito atuais, considerando os cenários de trabalho das nossas escolas.

A segunda parte da presente obra é constituída por um conjunto de reflexões com base numa análise relativa a algumas experiências e práticas formativas realizadas no Cenforma. Paralelamente, são também apontados alguns aspetos relevantes em termos de futuro da formação contínua de professores em Portugal.

Considerando que as escolas, os professores e, principalmente, os processos de aprendizagem dos alunos, são o foco central da missão e dos objetivos dos CFAE, na terceira parte da publicação é dada voz às escolas associadas do Cenforma. São apresentados relatos de realizações bem-sucedidas e projetos que, de alguma forma, espelham a aplicação na prática de experiências, aprendizagens e competências desenvolvidas durante os processos formativos realizados no Cenforma.

A terminar, resta-nos agradecer penhoradamente aos autores dos textos publicados neste livro. Sem a sua generosidade, sem a sua confiança no Cenforma como depositário e divulgador das suas ideias, a publicação que agora se apresenta não teria sido possível.

Custodio Lagartixa e Marta Alves¹

¹ Diretor e ex diretora do Cenforma.

PARTE I

Contributos e perspectivas de aprofundamento

Reflexões acerca da avaliação e da formação de professores

Domingos Fernandes¹

Este texto está organizado em três secções. Na primeira, discutem-se algumas questões centrais da chamada avaliação das aprendizagens, esboçando-se as suas relações com o currículo, o ensino e a pedagogia. Na segunda, parte-se da discussão anterior para elaborar reflexões relativas à formação de professores e educadores. Finalmente, numa nota conclusiva, destacam-se os aspetos, que se consideram mais relevantes, discutidos nas secções anteriores.

Avaliação, currículo e pedagogia

A avaliação das aprendizagens é, reconhecidamente, um processo pedagógico incontornável, intrinsecamente associado ao desenvolvimento do currículo e, concomitantemente, ao ensino, assim como às aprendizagens, às competências e, em geral, às atitudes dos alunos. Digo incontornável pois, independentemente das perspetivas que possamos ter relativamente à educação, ao ensino, à aprendizagem, à escola, às práticas pedagógicas ou a qualquer outro processo escolar, a avaliação das aprendizagens dos alunos fará sempre parte do chamado processo educativo.

Como é sabido, ao longo da história, a avaliação tem sido sobretudo utilizada para classificar e certificar os alunos; propósitos e processos indubitavelmente relevantes nas sociedades em que vivemos. Porém, fenómenos, tais como a democratização da Escola, o desenvolvimento do conhecimento e as exigências das sociedades, têm contribuído largamente para a definição de outros propósitos para a avaliação, tais como, por exemplo, *melhorar e aprender*. O desafio que temos de enfrentar, em Portugal e noutros países do mundo, é conseguir que estes propósitos integrem a nossa forma de pensar, as nossas conceções, as nossas perspetivas acerca da avaliação e as correspondentes práticas. Dito por outras palavras, o desafio consiste em compreender claramente o significado dos dois conceitos basilares do domínio do conhecimento da avaliação criados por Michael Scriven, em 1967, no âmbito da avaliação de programas educacionais: a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

No caso da avaliação formativa, estamos perante uma *modalidade* de avaliação cujo mais fundamental propósito é recolher informação junto dos alunos, acerca do que eles sabem e são capazes de fazer, para que seja possível distribuir-lhes *feedback* acerca da qualidade do seu trabalho. Idealmente, a análise da qualidade do trabalho dos alunos deverá ser realizada pelos próprios e pelo professor.

¹ Professor catedrático, jubilado, do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Como nos disse Paulo Freire, há cerca de meio século, e cito de memória, a avaliação é o processo através do qual o professor e os seus alunos se pronunciam acerca da qualidade do trabalho realizado, isto é, acerca dos seus possíveis erros e inconsistências e acerca do que é necessário fazer para os poder ultrapassar.

Repare-se que, do ponto de vista das concepções e das práticas pedagógicas, há aqui uma diversidade de profundas implicações, nomeadamente no que se refere ao ensino ou à forma como se entende que o currículo deve ser pensado e desenvolvido, à relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos e, naturalmente, à natureza da avaliação formativa e aos seus reais propósitos. Por estas e outras razões, há algumas dezenas de anos, o investigador suíço Phillipe Perrenoud afirmou que a mudança nas concepções e práticas de avaliação implicava uma mudança profunda na escola. Eu diria, por exemplo, que obriga a mudanças substantivas nos três aspetos acima referidos, relativamente aos quais farei de seguida algumas considerações. Há outras implicações que se poderão e deverão considerar e discutir (por exemplo, a autoavaliação, processo muito relevante e reconhecidamente associado ao desenvolvimento de competências superiores de pensamento dos alunos), mas que não foi possível abordar neste texto.

Começando pelas concepções acerca do currículo e do seu desenvolvimento, incluindo aqui as que se relacionam com o ensino, algumas questões merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, parece fundamental conhecer e compreender o currículo proposto para que, acerca dele, se possa desenvolver uma perspetiva integrada e crítica que permita pensar e organizar as estratégias, os processos e procedimentos para que os alunos tenham as melhores condições para aprenderem o que se propõe. Neste sentido e mais concretamente, há alguns referentes curriculares que têm de ser necessariamente considerados, tais como: (i) as aprendizagens essenciais (AE); (ii) a estratégia nacional de educação para a cidadania (ENEC); (iii) o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO); (iv) o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime legal da educação inclusiva; e (v) o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, em que se definem o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como as respetivas orientações no domínio da chamada avaliação das aprendizagens. Costumo dizer que estes referentes curriculares têm de ser profundamente estudados e discutidos para que, a partir deles, se possam retirar as ilações que permitam tomar uma diversidade de decisões fundamentais que terão reflexos óbvios nos processos de ensinar, de aprender e de avaliar. É necessário, por exemplo, pensar se o currículo, tal como está explicitado naqueles documentos, será algo que temos de dizer e apresentar, tal como está nos livros e compêndios, ou se, de outro modo, é algo que vivemos com os alunos, algo que nos interpela e que nos faz pensar, que nos impele a formular e a testar conjeturas e que, inevitavelmente, nos obriga a trabalhar através de diferentes dinâmicas para resolver uma diversidade de problemas. Entre o *currículo que se diz* e o *currículo que se vive* há uma diferença muito significativa. No primeiro caso, estamos perante práticas em que, de modo geral, o professor fala e os alunos ouvem para que, algum tempo depois, possam reproduzir, mais ou menos mecanicamente, o que ouviram. No segundo caso, estamos perante práticas sustentadas noutras

pedagogias, em que o principal desígnio é tornar a escola um espaço em que todos e cada um dos alunos aprendem a pensar, não se limitando a reproduzir o que lhes é dito. De facto, o desenvolvimento do currículo, o ensino, é um processo intensamente vivido pelos alunos e pelos seus professores a partir de tarefas criteriosamente selecionadas que, desejavelmente, permitem aprender, ensinar e avaliar. Tarefas que não se limitam a pedir aos alunos que apliquem um dado algoritmo para que as possam resolver mais ou menos mecanicamente, sem terem de recorrer aos seus processos mais complexos de pensamento. São tarefas que exigem a mobilização, a integração e a utilização de um alargado conjunto de conhecimentos, competências e atitudes, tal como se propõe no atual currículo português.

A partir destas brevíssimas considerações acerca de duas conceções acerca do currículo e do seu desenvolvimento, poderemos e deveremos discutir qual será a que poderá ser mais consistente com o desenvolvimento das competências previstas no PASEO, tais como a sensibilidade estética e artística, a autonomia, o raciocínio e a resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo e o saber científico, técnico e tecnológico. Repare-se que o desenvolvimento destas e doutras competências dificilmente se poderá concretizar sem o envolvimento ativo dos alunos na resolução de uma diversidade de tarefas e problemas que, inevitavelmente, exigem outras formas de acompanhar/avaliar a qualidade do trabalho que se vai realizando, nomeadamente através da distribuição regular e sistemática de *feedback*. Na verdade, como gosto de referir, o *feedback* é o processo que dá real sentido à avaliação formativa, isto é, às informações, aos dados, que se recolhem através dela e que se utilizam para que professores e alunos tomem consciência da qualidade do trabalho desenvolvido e para que, quando necessário, se possam distribuir orientações que permitam corrigir eventuais erros e/ou melhorar a qualidade do que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Nestas condições, cumprir tão integralmente quanto possível o currículo atual que é, a vários títulos, bastante exigente, requer que a avaliação formativa faça parte integrante de todas as ações pedagógicas. Trata-se de uma *avaliação de proximidade* porque tem de se basear na interação social, isto é, no diálogo e na discussão aberta entre os alunos e entre estes e o professor. E aqui estou a referir-me já às outras duas implicações acima referidas: as relações com os alunos ou, se preferirmos, as dinâmicas de interação social que se estabelecem nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, e a natureza da avaliação formativa e os seus propósitos.

A relação pedagógica, que os professores materializam através de uma diversidade de ações concretas, comportamentos e atitudes, tem vindo a ser considerada como um dos fatores escolares que está mais relacionado com a motivação, o interesse e as aprendizagens dos alunos. Consequentemente, não poderá deixar de ser pensada e desenvolvida tendo em conta a sua real importância. E isto passa necessariamente pela seleção das tarefas que se devem propor aos alunos, pela natureza e qualidade do *feedback* que lhes é distribuído, pela proximidade que se mantém no acompanhamento do seu trabalho e, naturalmente, pelo clima geral que se cria nas salas de aula. Os alunos, desde a mais tenra idade, compreendem muito claramente quando os professores

não desistem deles, quando estão ao seu lado para os apoiar nos seus esforços de aprendizagem. E, quando assim é, o seu empenhamento e o seu genuíno interesse em estar ao lado dos professores para aprender são uma realidade, tal como tem vindo a ser evidenciado pela investigação no âmbito da relação pedagógica e pela longa experiência de muitos professores.

Finalmente, quanto à natureza da avaliação formativa e aos seus propósitos mais relevantes, destacarei o que me parece mais significativo nesta altura. Por natureza, a avaliação formativa é um processo pedagógico que, de modo geral, consiste na recolha de informações acerca da qualidade do trabalho dos alunos tendo em vista a distribuição de *feedback*. Este processo é indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem e é de natureza eminentemente contínua, o que é o mesmo que dizer que ela se desenvolve simultaneamente com as nossas ações de ensino e com as ações de aprendizagem dos alunos, ou seja, é um processo que decorre naturalmente da interação social que ocorre nas salas de aula quando se está a ensinar e a aprender. Consequentemente, no essencial, não exige qualquer aparato particular, nem quaisquer instrumentos ou grelhas. Exige, sobretudo, que sejamos capazes de formular questões adequadas para recolher informação que se considere relevante para, eventualmente, distribuir *feedback* que oriente as ações de aprendizagem a desenvolver por um dado aluno, um grupo de alunos ou uma turma inteira. Neste sentido, é uma avaliação que, no essencial e em geral, deve ser de natureza informal, baseada na observação, no diálogo e na formulação de questões. Porém, pode assumir uma natureza mais formal e estruturada, através de instrumentos que podem ir, desde os testes até pequenas composições ou quaisquer outros meios que se considerem adequados para recolher informação pertinente num dado momento. Mas é importante referir que, mesmo quando é mais formal e estruturada, a avaliação formativa deverá ser exclusivamente utilizada para distribuir *feedback* e não para mobilizar as informações obtidas para efeitos de classificar os alunos. E este entendimento é fundamental, pois é o único que se pode considerar consistente com os propósitos mais fundamentais da avaliação formativa: contribuir para que os alunos melhorem a qualidade do seu trabalho e aprendam com mais profundidade e com mais compreensão, através da distribuição de *feedback*.

Para efeitos da elaboração deste texto, decidi dar ênfase à avaliação formativa, pois é a que, de acordo com a legislação vigente, deve prevalecer no contexto das salas de aula. Na verdade, e tal como demonstram os resultados da investigação, é a que contribui, de forma mais significativa, para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão. A avaliação sumativa, igualmente muito relevante e complementar da avaliação formativa, é também um processo pedagógico que consiste na elaboração de pontos de situação ou de balanços acerca da qualidade do trabalho dos alunos e, habitualmente, é realizada no final de um dado período de tempo. Trata-se de uma avaliação pontual, cujos resultados são normalmente utilizados para atribuir classificações aos alunos.

É importante compreender que qualquer processo de avaliação é normalmente orientado por objetivos relacionados com as aprendizagens a desenvolver e por critérios. Ambos devem ser previamente partilhados e discutidos com os alunos, pois ajudam-nos a focar os seus esforços e estratégias de aprendizagem e a

definir, o que é realmente importante aprender. A utilização de critérios inspira-se na lógica da ciência e procura a objetividade, ainda que se compreenda que há muitas coisas no ensino, na aprendizagem e na avaliação que são do domínio do subjetivo. Aliás, a avaliação, em geral, tem uma carga subjetiva muito significativa, o que não impede que seja rigorosa, credível e com real significado para os que nela estão envolvidos. Algumas das estratégias utilizadas para assegurar a sua credibilidade são, por exemplo, a diversificação dos processos de recolha de informação, a triangulação de avaliadores e a recolha de dados acerca do trabalho dos alunos em diferentes contextos. A definição de critérios, e mesmo de objetivos de aprendizagem, deve centrar-se no que é estruturante e realmente relevante para os fins em vista. Consequentemente, tem de ser, necessariamente, minimal. Os professores não podem ser reféns da avaliação, ou seja, de listas infundáveis de critérios e dos respetivos indicadores ou descritores relativos à qualidade do trabalho dos alunos. No entanto, continua a reconhecer-se que é importante utilizar um número de critérios, sempre tão reduzido quanto possível, que permita desenvolver uma avaliação de natureza analítica do trabalho realizado pelos alunos. É algo que deve ser posto em prática tendo em conta os conhecimentos e a experiência dos professores e partindo do elementar princípio de que a avaliação, tal como o ensino, é um empreendimento humano e, neste sentido, a experiência e o conhecimento dos avaliadores é relevante e deve permitir-lhes formular juízos profissionais de qualidade acerca da avaliação e do ensino que lhes permitam regular e agir para os melhorar.

A experiência pessoal, as práticas e os conhecimentos de natureza diversa dos professores permitem-lhes desenvolver avaliações de natureza holística que, no essencial, avaliam o trabalho dos alunos como um todo em vez de o fazerem de modo analítico, utilizando uma lista de critérios previamente definidos. Julgo que muito se pode esperar da utilização sistemática da avaliação holística. De facto, não exige o tempo da avaliação analítica baseada em critérios, permitindo, rapidamente, ajuizar acerca da qualidade global do trabalho dos alunos. Por outro lado, permite avaliar os trabalhos dos alunos tendo em conta outros aspetos (critérios) que não foram considerados quando se segue uma lista pré-definida de critérios e respetivos indicadores. Isto não significa que na avaliação holística não sejam utilizados critérios de forma mais ou menos assumida. Na verdade, sempre que avaliamos, mesmo sem critérios definidos à partida, vamos sempre utilizar critérios que consideramos relevantes para ajuizar acerca da qualidade de um trabalho. Normalmente, fazemo-lo de forma mais livre e integrada tendo em conta o que julgamos ser mais importante para que os alunos aprendam o que está previsto no currículo. É importante dizer nesta altura que, por muito bem definidos que os critérios e os respetivos indicadores/descriptores possam estar, será sempre muito difícil traduzir através deles toda a complexidade envolvida nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Por isso mesmo, teremos de ter sempre a noção de que estes e outros meios, que utilizamos nos processos de avaliação, têm sempre limitações que não devem ser ignoradas. Dito isto, a avaliação holística poderá ter um papel relevante em todo o tipo de avaliações, mas, em particular, naquelas em que, num dado momento, se pretende fazer um ponto de situação ou um balanço acerca das aprendizagens dos alunos. A

avaliação analítica, mais orientada por critérios previamente definidos, poderá ser mais útil nas avaliações de natureza formativa, pois permite detalhar o que os alunos devem fazer para ultrapassarem eventuais dificuldades.

Em suma, nesta discussão pretendeu-se que ficasse clara a relação da avaliação formativa, destinada a melhorar e a apoiar as aprendizagens dos alunos, com perspectivas curriculares e pedagógicas. Deste modo, sublinharam-se aspetos que, em geral, são considerados relevantes. Um deles tem a ver com o facto de não fazer sentido falar da avaliação como um processo que se desenvolve por si só. É necessário compreender a indissociabilidade dos três processos-chave de qualquer processo de educação e de formação: o ensino, a aprendizagem e a avaliação. O outro mostra que as concepções acerca do currículo e do seu desenvolvimento estão relacionadas de forma importante com as concepções e as práticas de avaliação, ou seja, se alguém considera que o currículo é essencialmente algo que se diz e que o papel dos alunos é reproduzirem o que lhes foi dito, então é natural que a avaliação seja essencialmente baseada em instrumentos que permitam que os alunos neles possam debitar o que lhes foi dito. Se, por outro lado, o currículo é concebido como um projeto de inteligência e conhecimento orientado para que os alunos aprendam a pensar, a desenvolver o espírito crítico, a autonomia e as competências que lhes permitam resolver problemas complexos, então parece ser necessário que a avaliação decorra de forma contínua, num clima em que a interação social se traduz na distribuição de feedback, na discussão dos assuntos e no trabalho colaborativo entre os alunos e entre estes e os professores. A avaliação para melhorar e para compreender os assuntos com profundidade e compreensão deve ser predominante, dada a natureza do trabalho que a visão do currículo impõe de forma natural. Finalmente, um outro aspeto tem a ver com a relevância da pedagogia e dos conhecimentos pedagógicos que se revelam essenciais para criar um clima que permita desenvolver relações pedagógicas mais consentâneas com as exigências do currículo atual.

Temos, assim, três domínios – *Currículo, Pedagogia e Avaliação* - que, inevitavelmente, têm de ser pensados de forma articulada e que, desse modo, poderão fazer a diferença no sentido de transformar positivamente a vida das escolas, isto é, transformá-las em instituições em que todos os alunos podem aprender, com mais gosto e alegria, tendo em conta os desígnios previstos no currículo.

Reflexões sobre a formação de professores

Apresentam-se e discutem-se, de seguida, ideias relacionadas com a formação de professores que me parecem pertinentes e que decorrem das ilações que se podem retirar da discussão que se empreendeu na secção anterior.

A primeira ideia tem a ver com os conhecimentos-chave que todos os professores devem desenvolver na sua formação inicial e contínua, procurando inferir daí algumas ilações para ações concretas que se podem empreender. Há cerca de quatro décadas, Lee Shulman, professor e investigador da

Universidade de Stanford, nos Estados Unidos da América, considerou que os professores de qualquer nível de ensino possuem, ou deveriam possuir, três tipos fundamentais de conhecimento: (i) o conhecimento de conteúdo (CC), relativo à disciplina ou disciplinas que o professor tinha de ensinar; (ii) o conhecimento pedagógico (CP), relativo a um alargado leque de conhecimentos tais como o ensino, a aprendizagem, a avaliação e, em geral, processos e procedimentos destinados a organizar e a desenvolver aqueles três processos; e (iii) o conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC), que articula os dois tipos de conhecimento anteriores de forma a contribuir para que os assuntos possam ser aprendidos e compreendidos pelos alunos tendo em conta a sua diversidade e a sua situação concreta. No fundo, este conhecimento está na intersecção entre o CC e o CP. Para além de outros conhecimentos que se poderiam identificar, tais como o conhecimento do currículo, o conhecimento dos alunos e o conhecimento tecnológico, a verdade é que a proposta daquele investigador ainda hoje faz todo o sentido e o *modelo* proposto tem-se revelado suficientemente flexível para acompanhar os desenvolvimentos científicos, sociais e, em particular, tecnológicos. Por exemplo, hoje é comum considerar que o CPC integre igualmente o conhecimento dos professores acerca dos seus alunos (por exemplo, atitudes, motivações, estratégias de aprendizagem utilizadas) e o conhecimento do contexto em que os alunos aprendem (por exemplo, social, político, cultural).

Lembrei-me deste seminal trabalho de Lee Shulman para destacar a ideia do professor como um profissional do ensino muito qualificado e para discutir brevemente as implicações e relações desta ideia. De facto, para ser professor, é necessário, mas não é suficiente, conhecer muito bem o conteúdo da disciplina ou disciplinas (CC) que se vão lecionar. O CP é fundamental pois sem ele não será possível desenvolver o CPC que é exclusivo dos professores, profissionais de ensino. É este conhecimento que, na verdade, caracteriza a especificidade da profissão pois só ele permite que os professores sejam competentes no desenvolvimento de uma diversidade de processos e de dinâmicas para que os alunos aprendam e compreendam os conteúdos que têm de aprender. Na verdade, o CPC, como conhecimento específico dos professores, baseia-se na forma como estes relacionam o seu CP (por exemplo, o que sabem acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação) com o seu CC (o que sabem acerca do que têm de ensinar). Neste sentido, o CPC é uma integração ou uma síntese dos outros dois tipos de conhecimento.

Este aspeto é particularmente importante no atual contexto pois, perante a eventual necessidade de recrutar licenciados sem certificação profissional para lecionarem uma dada disciplina, é necessário garantir a sua formação pedagógica, que é fundamental para que se possa ensinar ao mais elevado nível.

Nestes termos, parece importante que, no âmbito dos processos de formação, os professores tenham oportunidades para se tornarem conscientes acerca dos processos ou estratégias que utilizam para ensinarem ou que têm de ensinar. Na verdade, é reconhecido que os professores não estão plenamente conscientes acerca dos conhecimentos que possuem acerca de como ensinar determinados assuntos; sabem mais do que aquilo que realmente pensam saber. Trata-se do

CPC e muitos professores, de acordo com o conhecimento existente através da investigação, não têm consciência da sua importância ou não o valorizam. Consequentemente, a formação, particularmente a contínua, deve proporcionar oportunidades para que os professores descrevam o seu ensino, nomeadamente no que se refere aos conceitos normalmente considerados mais difíceis. Para tal podem igualmente utilizar-se estratégias, como a gravação de períodos de ensino ou a partilha das aulas com os seus pares e formadores, seguidas de uma discussão orientada por questões, tais como: (i) que conceitos foram mais difíceis de ensinar? porquê?; (ii) que estratégias e exemplos se mostraram mais eficazes?; e (iii) porque é que algumas estratégias ou processos de ensino funcionam e outros não?

O trabalho com os pares, em contextos de formação, é importante e proporciona oportunidades para que se possam discutir e analisar uma diversidade de questões acerca do ensino, tais como a partilha de estratégias para ensinar conceitos ou ideias mais difíceis ou complexas.

A segunda ideia decorre da necessidade de me parecer muito importante que a formação contribua de forma decisiva para que os professores desenvolvam conceções e visões acerca do ensino ou do que significa ensinar. Se partirmos do princípio de que os professores são profissionais do ensino altamente qualificados, então parece fazer sentido que desenvolvam uma identidade profissional baseada num sólido e elaborado sistema de conceções acerca do ensino pois este, inevitavelmente, está relacionado com a forma como se desenvolve o currículo e com a forma como o professor se situa nesse complexo processo. Abundam perspetivas acerca do que é o ensino ou do que significa ensinar. Vou cingir-me aqui a duas conceções, que são consistentes com visões pedagógicas e curriculares acima discutidas, orientadas por perspetivas em que o currículo é um projeto de conhecimento que implica professores e alunos na resolução de uma diversidade de problemas e cujo principal designio é que os alunos aprendam a pensar. Assim, vou discutir brevemente as perspetivas do ensino como profissão e do ensino como arte.

Na perspetiva do ensino como profissão, estamos perante uma visão elaborada e sofisticada do que significa ser professor, ou seja, os professores são profissionais muito qualificados que desenvolvem as suas ações a partir de um conjunto de conhecimentos, tais como os que acima já se discutiram, CC, CP e CPC, assim como de conhecimentos mais ou menos específicos acerca do currículo, dos alunos, do ensino, de estratégias de ensino, da aprendizagem e da avaliação. Consequentemente, os professores, nesta perspetiva, são profissionais e intelectuais capazes de formular juízos críticos e fundamentados acerca de uma diversidade de elementos relacionados com o ensino (por exemplo, o currículo, a avaliação, métodos) e, nomeadamente, acerca das suas próprias práticas pedagógicas. Além do mais, e isto é efetivamente uma característica essencial, os professores são profissionais autónomos capazes de agir sobre as suas práticas. Isto significa que são capazes de regular e de melhorar as suas ações para poderem desenvolver o currículo das formas mais adequadas, isto é, para poderem ensinar com elevados níveis de conhecimento. Em suma, nesta visão, os professores são intelectuais, homens e mulheres das artes, da ciência,

da tecnologia, das humanidades, enfim, da cultura, capazes de se assumirem como profissionais cosmopolitas que são capazes de criar, inovar e repensar as suas próprias práticas.

A perspectiva do ensino como arte decorre muito da natureza imprevisível das ações pedagógicas relacionadas com a avaliação, as aprendizagens e o ensino, muito associada ao seu potencial inovador e criador e não estandardizado. Ensinar, nesta perspectiva, nada tem a ver com a mera utilização e/ou aplicação de um conjunto de princípios, regras ou técnicas. Pelo contrário, é um processo em que as dinâmicas de sala de aula se constroem a partir da intuição, da criatividade, da improvisação e da dramatização que os professores são capazes de utilizar para que os alunos, num contexto de inovação pedagógica, desenvolvam as competências de natureza transversal que são transferíveis e que permanecem ao longo da vida.

Em suma, o ensino não é uma técnica e também não é uma ciência, ainda que utilize a ciência para que seja possível desenvolvê-lo tendo em conta os desígnios explicitados no currículo. É, de facto, um processo eminentemente pedagógico, um empreendimento humano, muito dependente das perspectivas, concepções, conhecimentos, competências e experiências dos professores e dos contextos sociais, políticos e culturais em que se desenvolve. As concepções do ensino como profissão e do ensino como arte parecem ser as mais consistentes com as atuais exigências de desenvolvimento do currículo, com particular realce para o PASEO.

A terceira ideia prende-se com a necessidade de se clarificar qual o papel que cabe aos professores nos processos de ensino e de avaliação que, no fundo, são dos que mais reclamam os seus conhecimentos e competências. Por isso, importa que os professores, ao longo dos seus processos de formação, tenham reais oportunidades para pensarem e refletirem acerca dos profissionais que são ou que pretendem ser. Isto passará, eventualmente, por procurar responder a questões tais como: (i) os professores são meros burocratas ou tecnocratas do currículo ou são profissionais reflexivos?; (ii) os professores são uma espécie de funcionários que apresentam e/ou dizem o currículo aos seus alunos ou são profissionais muito qualificados, intelectuais, que trabalham e desenvolvem o currículo com os seus alunos como um projeto de conhecimento e de inteligência?; e (iii) os professores limitam-se a ser executantes de um conjunto de técnicas mais ou menos estandardizadas ou são profissionais que se assumem como investigadores atentos, sistemáticos e reflexivos das suas ações pedagógicas e do ambiente em que as desenvolvem?

As respostas a estas questões são relevantes e devem ser realmente trabalhadas e discutidas tendo em conta o seu inestimável contributo para a construção da identidade profissional dos professores. Além do mais, permitem discernir entre as pedagogias mais relacionadas com perspectivas empírico-racionalistas, técnicas, burocráticas, reducionistas e limitadas do currículo e do seu desenvolvimento e as pedagogias mais baseadas em visões cosmopolitas, culturais, heurísticas, humanistas e progressistas. Estamos a falar em discernir entre pedagogias mais conservadoras e elitistas e pedagogias mais progressistas, preocupadas com as questões da justiça social e associadas ao combate às desigualdades.

Finalmente, a quarta ideia prende-se com a questão de saber o que se pode esperar das instituições responsáveis pela formação inicial e contínua de professores e das políticas públicas de educação relativamente aos desafios decorrentes da discussão que acima se desenvolveu.

Julgo que é importante começar por assinalar que o sistema educativo português tem evoluído muito positivamente tendo em conta uma diversidade de indicadores normalmente utilizados para analisar o seu desempenho. Na verdade, em particular nas duas últimas décadas, indicadores tais como as taxas reais de escolarização, as taxas de conclusão, as taxas de abandono e os percursos diretos de sucesso, são hoje comparáveis às de países com o que se convencionou chamar bons sistemas educativos. Também no domínio das provas de avaliação internacionais, como é o caso do *Programme for International Student Assessment* (PISA), os alunos portugueses, nas últimas edições desta avaliação, têm obtido resultados que estão na média dos países e regiões da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Apesar deste reconhecido e indesmentível progresso, a verdade é que uma análise mais fina dos dados do PISA, dos Exames Nacionais e das Provas Aferidas, mostra-nos, por exemplo, que os alunos portugueses têm dificuldades com questões que os obrigam a pensar e a utilizar estratégias de resolução de problemas. Nestes casos, o seu desempenho tende a ser modesto ou mesmo fraco. No entanto, tendem a responder bem a questões em que o que se pede é que reproduzam ou debitem

conhecimentos, processos ou procedimentos que podem ser memorizados, independentemente de serem efetivamente compreendidos. Estes e outros factos indiciam que o currículo atual não estará a ser cumprido ao nível que seria desejável, pois os resultados mostram que os alunos não estão a desenvolver competências previstas no PASEO e que acima se exemplificaram. Nestes termos, parece ser legítimo considerar que a qualidade das aprendizagens será, muito provavelmente, mais consistente com as perspetivas do currículo que se diz do que com as perspetivas, digamos, mais progressivas e inteligentes do currículo.

Passemos então a algumas reflexões acerca da formação de professores. No que se refere à formação inicial de professores que se desenvolve quer nas universidades, quer nos institutos politécnicos, parece evidente que necessita de ser profundamente repensada. Na verdade, de modo geral, é uma formação bastante descontextualizada, eminentemente retórica e sem uma relação concreta e prática com o conhecimento. É uma formação que, do ponto de vista da sua organização e funcionamento pedagógico, se baseia em perspetivas que dificilmente poderão responder às dificuldades com que hoje os sistemas educativos se veem confrontados. As realidades sociológicas, culturais, políticas e pedagógicas, alteraram-se profundamente nos últimos anos, mas as instituições responsáveis pela formação inicial dos professores têm revelado dificuldades em agir no sentido de a adaptar às atuais circunstâncias.

É, no mínimo, bastante duvidoso que, por exemplo, os conhecimentos propostos por Lee Shulman, genericamente reconhecidos como fundamentais, estejam a ser efetivamente desenvolvidos nos cursos de formação inicial de professores. De facto, o desenvolvimento daqueles conhecimentos requer uma formação em que, por exemplo, a imersão orientada nos contextos reais

das escolas ocorra de forma sistemática e, como é sabido, isso não é a prática corrente. Além disso, requer igualmente uma visão integrada dos conhecimentos de conteúdo e dos conhecimentos pedagógicos o que, em geral, também se sabe que não acontece. O que temos é uma formação em que domina uma perspectiva verbal e descontextualizada do desenvolvimento dos conhecimentos.

Nestes termos e à imagem do que acontece numa diversidade de países e também noutras licenciaturas no nosso país, como é o caso da enfermagem, a formação inicial de professores e educadores deveria ser pensada para que pelo menos metade do seu tempo curricular ocorresse nas escolas e jardins de infância. Os alunos, futuros professores e educadores, teriam oportunidades diversas para se socializarem com a complexidade das instituições e dos processos de educação e formação. Teriam, igualmente, uma exposição progressiva às realidades das salas que deveria culminar, num ano de estágio, com atribuição de turmas pelas quais os estagiários seriam responsáveis, sob a supervisão de docentes da educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário e de docentes das instituições do ensino superior. Julgo que só desta forma será possível formar pessoas para as dificuldades e para as complexidades várias com que todos os profissionais se têm de confrontar. Só desta forma será possível preparar um profissional tendo na devida conta as exigências do currículo, nomeadamente no que se refere às competências e saberes que permitirão melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens. Trata-se, obviamente, de uma condição necessária, ainda que não seja suficiente, pois há muitos outros fatores mediadores, que são igualmente muito relevantes e que passam pela qualidade e experiência profissional dos formadores do ensino superior e dos outros níveis de ensino, pelos processos de cooperação entre as instituições e pelo seu real empenho em considerar a formação inicial de professores como uma das suas mais relevantes responsabilidades. A formação em contextos reais tem uma diversidade de vantagens sendo, eventualmente, a mais importante o facto de os alunos, futuros professores, terem necessariamente de mobilizar, integrar e utilizar os conhecimentos, as competências e as perspectivas socioprofissionais que desenvolveram ao longo do seu processo de formação, para irem resolvendo os problemas que terão de resolver; sobretudo os problemas relacionados com o ensino e com a avaliação que são dois processos pedagógicos estruturantes da vida profissional de um professor.

Julgo que o país terá condições para transformar significativamente a qualidade da formação inicial de professores e educadores de molde a torná-la exemplar no que se refere aos conhecimentos, às competências e às atitudes que os seus alunos têm de desenvolver. Por isso, os responsáveis pelas políticas públicas de educação têm de estar muito disponíveis para criar as condições objetivas que permitam a sua profunda transformação e a significativa melhoria da sua qualidade. De igual modo, as instituições do ensino superior têm de assumir um importante compromisso ético e político no sentido de a formação inicial passar para um outro patamar de exigência e de qualidade para que se possa melhorar o ensino e as aprendizagens.

A formação inicial pode ter um papel relevante na organização e funcionamento dos processos de formação contínua; sobretudo a formação

inicial que, no essencial, esteja comprometida com os princípios e os desígnios que se foram referindo e discutindo ao longo deste texto. A formação inicial, na verdade, pode contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento de uma cultura de formação que seja orientada por elevados padrões de qualidade e exigência. Se assim for, a formação contínua tenderá, naturalmente, a utilizar os referidos padrões. No entanto, apesar dos excelentes exemplos que sempre se podem sinalizar, a verdade é que a formação contínua, independentemente das suas diferentes modalidades, tende a seguir o “exemplo” da formação inicial no que se refere às dinâmicas de formação, à participação dos formandos e aos conhecimentos e competências a desenvolver. Como resultado, a formação contínua tende a ter uma natureza semelhante à inicial, sobretudo no que se refere à construção de retóricas e discursos com pouca aderência às realidades. Os professores-formandos têm de ser ativamente envolvidos nos processos de formação, partindo das suas experiências, das suas práticas e das suas dificuldades. Deste modo, a formação tem de estar fortemente orientada para o ensino e para as salas de aula, pois é aí que reside o contexto das ações pedagógicas dos professores e dos alunos. E é necessário compreender que a melhoria das práticas pedagógicas é necessariamente um processo lento e muito exigente ao nível das leituras e reflexões que implica. Não pode haver qualquer processo de formação contínua minimamente credível, sem que formadores e formandos se envolvam ativamente na leitura e no estudo que os ajude a compreender a natureza dos problemas. Deste modo, é possível refletir fundamentadamente acerca deles e criar condições para melhorar as práticas.

A formação contínua, tal como se sugeriu para a formação inicial, tem de ser repensada. A sua cultura preponderante, em que predominam muitas das perspetivas que lhe chegam da formação inicial, tem de dar lugar a uma cultura assumida de participação, de estudo e de imersão nos contextos reais, acompanhada de dinâmicas de trabalho colaborativo conducente a observações de aulas e a discussões acerca dos fenómenos e dificuldades por elas proporcionadas. Este tipo de cultura cria condições para o empoderamento dos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sua identidade profissional, da sua autonomia e dos seus conhecimentos e competências. Professores nestas condições serão capazes de inovar e de reinventar as dinâmicas das suas aulas para que os seus alunos aprendam com compreensão e gosto. Serão professores mais seguros e autónomos, mais competentes, com melhor autoestima e melhor autoconfiança, ingredientes muito importantes para que todos os profissionais sintam que são capazes de controlar as suas ações e de regular e melhorar as suas práticas.

Os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) são instituições-chave para melhorar a qualidade da formação contínua, em estreita cooperação com as instituições do ensino superior como, na verdade, têm vindo a fazer. A sua experiência é inestimável, pois têm contribuído largamente para a materialização das políticas públicas de formação. Julgo, no entanto, que este caminho que vem sendo traçado pode prosseguir com outra ambição de forma a que, por exemplo, as parcerias com outras instituições se configurem como programas de formação destinados a empoderar os professores, tendo em

conta o que acima se discutiu. Tenho a convicção de que os CFAE, juntamente com os seus formadores e formadoras e com o estabelecimento e/ou o reforço das parcerias com instituições do ensino superior e outras, serão capazes de contribuir para melhorar substancialmente os processos de formação contínua conferindo-lhes mais ambição e elevados padrões de qualidade e exigência.

Nota Conclusiva

Este texto de natureza ensaística foi pensado a partir de alguns aspetos que se consideram centrais para melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos.

Na discussão de um primeiro aspeto – a avaliação formativa – emergiu a necessidade de a considerar como um processo eminentemente pedagógico que não pode ser dissociado de perspetivas, de conceções, que se sustentam acerca de uma diversidade de questões curriculares e pedagógicas. Assim, foi sublinhada a necessidade de se considerarem e discutirem as relações entre o currículo, a pedagogia e a avaliação. A avaliação formativa foi discutida sob diferentes pontos de vista, sendo relevante sublinhar a sua natureza contínua e a sua natural proximidade com as situações de ensino e de aprendizagem.

Um segundo aspeto decorreu da ideia dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos pelos professores, o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico de conteúdo, tendo em vista o desenvolvimento das suas competências profissionais. A ideia mais essencial neste aspeto é a de que estes conhecimentos são indissociáveis da melhoria do ensino.

A discussão acerca do ensino como profissão e do ensino como arte foi desenvolvida para ilustrar duas perspetivas que se consideram relevantes e consistentes com as discussões anteriores relativas às formas como se pode entender o currículo e o seu desenvolvimento. É importante sublinhar que aquelas duas conceções acerca do ensino são consistentes com as exigências do currículo e com as recomendações relativas à formação de professores como profissionais de ensino.

O quarto aspeto tem a ver com a necessidade de se discutir acerca do que deve ser o papel dos professores. Se preferirmos, trata-se de discutir que tipo de profissionais devem ser os professores. E, naturalmente, formularam-se algumas questões que sugeriam que os professores devem ser investigadores atentos e críticos das suas práticas, em vez de meros funcionários ou burocratas do currículo. Este aspeto afigura-se fundamental para a construção de uma sólida e sustentada identidade profissional.

Finalmente, num quinto aspeto, e tendo em conta todas as preocupações e discussões que se desenvolveram ao longo do texto, produziu-se um conjunto de ideias críticas acerca da formação inicial e contínua de professores. Foi, sobretudo, criticada a sua natureza retórica e a sua relação verbal com o conhecimento assim como o seu afastamento dos contextos escolares. Consequentemente, foram sugeridas algumas medidas que poderão contribuir para que a formação possa estar mais ao serviço da melhoria do ensino, das aprendizagens e da educação

no nosso país. Uma das medidas mais significativas consiste na reformulação profunda dos currículos da formação inicial de professores e educadores, de forma a que pelo menos metade do tempo curricular possa decorrer nas escolas e nos jardins de infância com o acompanhamento e supervisão de docentes do ensino superior, dos ensinos básico e secundário e da educação de infância. Foi ainda discutida a ideia de que a formação contínua segue muito do que lhe vai chegando da formação inicial e, nesse sentido, apesar dos excelentes exemplos, precisa igualmente de uma profunda reformulação, sobretudo no que se refere às questões da participação dos formandos, às dinâmicas utilizadas e à ambição e natureza das parcerias com instituições do ensino superior e outras.

Diversidade, equidade e inclusão: olhar(es) da IGEC sobre a centralidade da EMAEI

Helena Fonseca¹, Isabel Lopes², Pedro Valadares³

Resumo

Este artigo tem como principal finalidade contribuir para uma maior divulgação dos objetivos, do quadro de referência, da metodologia e dos principais resultados das intervenções realizadas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) no âmbito da área de incidência *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva*, integrada no Programa Acompanhamento e na atividade *Perfil dos Alunos – Acompanhamento do Trabalho das Escolas*, desde março de 2021. Esta ação, alinhada com as políticas públicas no que respeita à educação inclusiva, pretende fortalecer a centralidade das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) no seio da escola, no sentido de reforçar o seu compromisso com a construção da educação inclusiva, sustentada na valorização da diversidade, na promoção da equidade e inclusão, no respeito pela dignidade humana e nos valores e princípios que devem nortear as políticas e práticas educativas.

Palavras-chave: EMAEI, IGEC, Educação Inclusiva, Diversidade, Equidade, Inclusão

Introdução

A publicação do regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na redação atual) e a mudança de paradigma⁴ introduzida no sistema educativo português constituiu para a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) uma motivação para aprofundar o trabalho já desenvolvido, com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em torno dos desafios e oportunidades para a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Desafios, na medida em que as atividades e procedimentos inspetivos dos diversos programas (Acompanhamento, Controlo, Avaliação, Auditoria, Provedoria, etc.) devem ser permanentemente repensados à luz das novas exigências que se colocam às escolas e aos agentes educativos. Oportunidades,

¹Subinspetora-Geral da Inspeção-Geral da Educação e Ciência(IGEC)

²Inspetora da IGEC

³Inspetor da IGEC

⁴A expressão “mudança de paradigma” foi introduzida no discurso científico nos anos 60. na sequência da publicação do livro de Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), sobretudo no âmbito da história e filosofia da ciência e, daí, passou a ser largamente utilizada até aos dias de hoje nas ciências sociais e nos debates culturais.

uma vez que o olhar inspetivo deve, continuamente, recentrar-se naquilo que é, de algum modo, a vocação essencial de qualquer inspeção, em geral, e de qualquer inspeção de educação, em particular: o *cuidar da equidade* no sistema educativo, sendo a equidade o grande motor da inclusão.

De facto, há como que uma natural implicação entre *inspeção e inclusão*, assente na defesa dos direitos dos utentes do sistema, sobretudo das crianças e jovens e respetivas famílias. Para o caso, importaria relembrar uma das atribuições da IGEC, contida no atual diploma orgânico: “Zelar pela equidade no sistema educativo, científico e tecnológico, salvaguardando os interesses legítimos de todos os que o integram e dos respetivos utentes ...”⁵. Tal atribuição, estreitamente ligada ao serviço de Provedoria – registando e tratando queixas e reclamações, e procedendo às necessárias averiguações – está presente em todas as atividades da IGEC e vincula-se à sua missão enquanto garante da legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos da área governativa da educação, ciência, tecnologia e ensino superior.

Neste contexto, importa mencionar a *Avaliação Externa das Escolas*, desenvolvida pela IGEC desde 2006, atividade em que – enquanto *whole school inspection* – as práticas inclusivas das escolas são intencionalmente avaliadas.

Recordando a interrogação lançada há quase três décadas pela inspeção de educação da Escócia – e que influenciou consideravelmente os procedimentos de avaliação desenvolvidos pelas inspeções de educação do modelo SICI⁶ [3] bem como os procedimentos de autoavaliação das escolas – importaria fazer notar que o foco avaliativo já não pode deter-se na resposta à pergunta: “*How good is our school?*”. Os desafios do presente e do futuro exigem um olhar inspetivo que possa responder à questão: *Quão inclusiva é a nossa escola?*

A pergunta pelas práticas inclusivas das escolas não contradiz a pergunta pela qualidade das práticas de ensino, das aprendizagens e da organização e lideranças, antes a pressupõe. A Agenda 2030 das Nações Unidas (2023), ao fixar como um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável a “Educação de Qualidade”, vem associá-la claramente aos temas da equidade e da inclusão: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na redação atual, atribui à IGEC, no respeito pela autonomia de cada escola, a função de “acompanhar e avaliar especificamente as práticas inclusivas das escolas, 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”. Complementarmente, compete também à IGEC avaliar as condições físicas e todos os recursos de que as escolas dispõem para a aplicação do regime jurídico da educação inclusiva.

⁵The Standing International Conference of Inspectorates (SICI) é uma associação que congrega atualmente mais de 40 membros, representando diferentes sistemas educativos de países ou de estados/regiões dotados de grande autonomia, como no caso da Alemanha e do Reino Unido, países que não estão representados enquanto tal, mas, respetivamente, por sete estados federados (Bundesländer) e pelas suas quatro nações (Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte), a título individual.

Sendo claro que a *Avaliação Externa das Escolas* é o lugar próprio para avaliação das políticas e práticas inclusivas de cada escola, foi entendimento da IGEC que, ainda assim, haveria que acompanhar especificamente a ação do principal recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, a saber, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (EMAEI). Assim, procedeu-se à construção, no seio do Programa Acompanhamento e da atividade *Perfil dos Alunos – Acompanhamento do Trabalho das Escolas*, da área de incidência denominada *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva*.

A centralidade da EMAEI em cada organização escolar – estreitamente vinculada às lideranças de topo, à avaliação institucional, mas sobretudo ao trabalho dos docentes e das equipas educativas – cedo permitiu perceber que o *campo da ação das EMAEI* é coextensivo ao próprio terreno em que se articulam as políticas inclusivas da escola. Deste modo, acompanhar a ação da EMAEI lança luz sobre o estado da arte da educação inclusiva em cada escola e, ao mesmo tempo, a avaliação das políticas inclusivas de cada escola diz muito sobre o desempenho da respetiva EMAEI. A plasticidade da EMAEI revela-se quer no plano interno, quer no plano externo. Internamente, e porque multidisciplinar, a EMAEI reúne saberes e competências diversas – de gestão, de organização, técnicas e especializadas, bem como, e sobretudo, pedagógicas. Externamente, e se devidamente empoderada, a EMAEI articula-se com o todo da escola num conjunto de ações que vão da proposta de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem, à inclusão e à monitorização da respetiva eficácia, ao aconselhamento aos docentes e disseminação de conhecimento e sensibilização da comunidade educativa.

A importância e centralidade da EMAEI no seio da escola e os efeitos da sua intervenção junto de docentes, alunos, pais e encarregados de educação e na comunidade constituem, assim, o racional que justificou o desenvolvimento, a partir de 2020, desta área de incidência da atividade *Perfil dos Alunos – Acompanhamento do Trabalho das Escolas* intencionalmente orientada para o acompanhamento da *ação das EMAEI*.

Assim, em março de 2021, em plena pandemia, a IGEC iniciou esta atividade de forma remota, tendo realizado, neste ano 20, intervenções no âmbito da área de incidência nas três áreas territoriais da inspeção (Norte, Centro e Sul), das quais resultaram 20 relatórios de escola que se encontram disponíveis no sítio da IGEC⁷ na Internet, tendo ainda sido elaborado o relatório global relativo a esse ano⁸. A realização das intervenções em 2021 foi fortemente influenciada pela situação de pandemia da doença COVID-19, tendo havido necessidade de adaptar alguns dos procedimentos, designadamente a realização de algumas entrevistas em ambiente remoto. Em 2022 foram realizadas 29 intervenções nas três áreas territoriais de Inspeção já referidas.

⁷ www.igec.mec.pt The Standing International Conference of Inspectorates

⁸ *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva – Relatório global 2021*. Lisboa: IGEC, 2021 (disponível em: <https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEMAEI2021.pdf>)

Com este artigo, pretende-se contribuir para uma maior divulgação dos objetivos e da metodologia, do quadro de referência e dos principais resultados das intervenções relativas à área de incidência *Ação das EMAEI*, desenvolvida pela IGEC nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Assim, num primeiro momento, apresenta-se uma abordagem aos conceitos que sustentam e informam o quadro de referência das intervenções, designadamente os conceitos de *diversidade*, *equidade* e *inclusão*. De seguida, apresentam-se os objetivos e a metodologia da área de incidência e o foco das intervenções. Por fim, enunciam-se as principais conclusões que decorrem das intervenções nas escolas e, ainda, algumas considerações finais.

1. Diversidade, equidade e inclusão em educação

A educação é um direito humano, o alicerce para comunidades mais inclusivas, equitativas e coesas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2019). Garantir que todas as crianças e alunos têm acesso a uma educação de qualidade é reconhecer o valor da diversidade; é encarar as diferenças como uma oportunidade para fomentar a aprendizagem de todos e de cada um.

As salas de aula refletem a sociedade; estão a tornar-se cada vez mais diversas em várias dimensões relacionadas não só com os migrantes, as minorias e grupos étnicos, o género, a identidade de género e a orientação sexual, as necessidades educativas, a sobredotação e os talentos, mas também com a diversidade cognitiva, emocional e motivacional. Estas dimensões da diversidade intersectam-se de várias formas e com fatores socioeconómicos e geográficos. Depreende-se assim que acolher a diversidade é entender a sua complexidade e valorizá-la através de abordagens interseccionais e multidimensionais, fundamentais para tornar os sistemas educativos mais equitativos e inclusivos, promovendo comunidades mais fortes. Sistemas educativos inclusivos e equitativos apoiam todos os seus alunos a alcançar o seu potencial e a desenvolver um sentimento de pertença, independentemente das circunstâncias pessoais e sociais (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021).

Os princípios de inclusão e equidade deveriam nortear todas as políticas, os planos e as práticas educacionais, pois estão intrinsecamente ligados ao acesso à educação, à criação de ambientes de aprendizagem de qualidade e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitem que crianças e alunos se possam desenvolver nos seus diversos contextos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa (UNESCO, 2019).

A propósito do que se entende por equidade e **inclusão** existem muitas definições. A UNESCO (2019) no *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* define **inclusão** como um “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” e **equidade** como a “garantia que existe uma preocupação com a justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, também define estes

dois princípios. Por um lado, refere que **equidade** é a “garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (artigo 13.º, alínea b) e que **inclusão** é “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (artigo 3.º, alínea c).

A **equidade na educação** significa que as escolas e os sistemas educativos oferecem oportunidades de aprendizagem iguais a todos os alunos (OECD, 2018, 2021). Não significa que todos os alunos obtenham os mesmos resultados escolares, mas sim que as diferenças nos resultados dos alunos não estão relacionadas com a sua origem ou as suas circunstâncias económicas e sociais, sobre as quais os alunos não têm qualquer controlo. A equidade na educação exige também que os alunos de diferentes origens tenham as mesmas probabilidades de obter sucesso e certificação, que lhes conferem vantagem no mercado de trabalho e na realização dos seus objetivos enquanto cidadãos (OECD, 2018).

Alcançar maior equidade não é apenas um imperativo de justiça social, mas também uma forma de usar os recursos de forma mais eficiente e aumentar o conhecimento e as competências que promovem o desenvolvimento económico e a coesão social (OECD, 2021). Na operacionalização da equidade em educação, a OECD distingue equidade horizontal e vertical, sendo a primeira a distribuição de recursos pela escola de forma justa a todos, e a segunda a atribuição de recursos adicionais a grupos de alunos em desvantagem, considerando as suas necessidades. Ambas as abordagens são importantes, complementares e promotoras de inclusão.

Já **inclusão em educação** não é um conceito recente, no entanto, continua a ser usado de forma lata, muitas vezes confundido com *integração* e *participação*. Importa, assim, clarificar este conceito, que tem evoluído desde a Declaração de Salamanca de 1994, para tornar mais efetivas as respostas educativas à crescente diversidade nas salas de aula e, conseqüentemente, permitir a todas as crianças e alunos uma educação de qualidade. Atualmente, a inclusão na educação é encarada como uma abordagem socioecológica, que considera a interação entre os alunos e o ambiente, reforçando a premissa de que os sistemas educativos têm de se adaptar para incluir todos os alunos e não o inverso (OECD, 2021). **Inclusão** é também considerada como um processo em constante evolução, intimamente ligado aos contextos das comunidades educativas, que ajuda a ultrapassar barreiras que limitam a presença, a participação e as aprendizagens de todas as crianças e alunos, aceitando e respeitando as diferenças.

A promoção da equidade e da inclusão nas escolas não se resume a um processo técnico ou uma mudança organizacional, mas sim ao desenvolvimento de uma cultura de acolhimento de todos e de cada um, que requer um compromisso partilhado entre lideranças, docentes, alunos, pais e encarregados de educação e parceiros da comunidade. É esta construção de uma escola mais inclusiva, baseada em direitos e em princípios que a *Ação das EMAEI* observa, de uma forma mais dedicada, em contexto, das linhas de ação para a inclusão às práticas educativas promotoras de aprendizagens de qualidade e bem-estar.

2. Ação das EMAEI

2.1. Objetivos e metodologia

As atividades inspetivas integradas no Programa Acompanhamento concretizam-se na observação e análise da ação educativa desenvolvida pelos estabelecimentos de educação e ensino, de modo a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa e induzir à adoção de melhores práticas de organização e funcionamento orientadas para a melhoria das aprendizagens e para os resultados escolares dos alunos⁹.

Integrada no Programa Acompanhamento, a área de incidência *Ação das EMAEI* visa acompanhar a implementação das medidas de política pública no âmbito da educação inclusiva, colocando o *foco* nas equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e na rede de relações operadas *a partir* desse recurso específico e *com esse* recurso específico.

A atividade *Perfil dos Alunos – Acompanhamento do Trabalho das Escolas*, em que esta área de incidência se insere, tem como objetivos: i) promover uma escola que se mobiliza e organiza para proporcionar uma educação inclusiva, para todos e para cada um, tendo como referencial da sua ação educativa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; ii) promover a execução das medidas do Plano 21|23 *Escola+*, nos seus eixos estruturantes, com vista à recuperação das aprendizagens no período pós-pandémico; iii) acompanhar a ação educativa dos jardins de infância e das escolas nas dimensões do planeamento, desenvolvimento e avaliação dos processos e resultados, promovendo a articulação e a sequencialidade entre os vários níveis de educação e ensino, a supervisão da prática pedagógica, a formação dos docentes e a rentabilização dos recursos, tendo como pressupostos os princípios da autonomia e da flexibilidade curriculares, visando atingir as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; e (iv) identificar boas práticas decorrentes do trabalho das escolas, divulgando-as.

A área de incidência *Ação das EMAEI* tem como objetivos: i) acompanhar a atividade das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, no que concerne à sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, ao aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, à proposta das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão a mobilizar e elaboração dos respetivos documentos e ao acompanhamento do funcionamento do centro de apoio à aprendizagem (CAA); ii) apreciar a intervenção da equipa multidisciplinar na prossecução das ações específicas previstas no Plano 21|23 *Escola+*, consolidando a capacidade de resposta à diversidade e a articulação com as demais estruturas da escola; iii) aferir os procedimentos de avaliação e monitorização da aplicação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão efetuada pelas equipas multidisciplinares e a sua

⁹ Regulamento do Procedimento de Inspeção da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Regulamento n.º 189/2013, de 24 de maio).

articulação com o processo de autoavaliação da escola e iv) apreciar as condições físicas e todos os recursos de que as escolas dispõem para a aplicação do regime jurídico da educação inclusiva.

As intervenções realizam-se, nestes primeiros anos de execução desta área de incidência, em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública dependentes do Ministério da Educação (doravante designadas como escolas). As intervenções têm a duração de seis dias, sendo que as visitas às escolas decorrem ao longo de cinco dias.

A metodologia das intervenções assenta em: i) análise de dados e documental; ii) questionário ao diretor; iii) visita às instalações dos diversos estabelecimentos de educação e ensino integrados em agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas e iv) entrevistas.

A equipa de inspeção procede à análise do relatório produzido pela Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência extraído do *Questionário Educação Inclusiva*, o qual contém os dados relevantes relativos à implementação do regime jurídico da educação inclusiva na respetiva escola, no que concerne, designadamente a: *docentes de educação especial e técnicos especializados afetos ao desenvolvimento das medidas seletivas e/ou adicionais; elementos permanentes que compõem a EMAEI; Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA); parcerias estabelecidas; e outros recursos da escola.*

No que concerne à análise documental, a equipa de inspeção procede igualmente à análise dos documentos orientadores existentes, nomeadamente o projeto educativo, o regulamento interno, o plano de atividades, o plano de formação, o relatório de autoavaliação, o regimento da EMAEI e o regimento do CAA, a fim de verificar a definição, no projeto educativo, das linhas de atuação para a inclusão, onde se registam aspetos organizacionais e operacionais baseados no modelo de intervenção multinível que assume transformações na gestão do currículo e nas práticas educativas; o planeamento da ação da EMAEI e o seu funcionamento interno; a aplicação das medidas multinível (universais, seletivas e adicionais), bem como a definição de indicadores destinados a avaliar a eficácia das mesmas; o planeamento da ação do CAA e o respetivo funcionamento. Esta análise realiza-se em momento prévio à visita à escola. Durante a visita, a equipa de inspeção procede à análise de um conjunto de relatórios técnico-pedagógicos (RTP), de programas educativos individuais (PEI) e de planos individuais de transição (PIT).

Aquando da comunicação da realização da intervenção é igualmente enviado ao diretor da escola um questionário relativo à utilização de recursos, a devolver à equipa de inspeção no início da intervenção. Este é objeto de análise e é utilizado na interpelação ao próprio diretor e à EMAEI aquando das respetivas entrevistas, registando-se as evidências dessa utilização no relatório de escola.

A intervenção prevê visitas às instalações dos diversos estabelecimentos de educação e ensino das escolas de modo a conhecer as condições dos espaços e dos materiais das estruturas que integram o CAA e a observar as dinâmicas nos diferentes contextos educativos (salas de aulas e de atividades e demais espaços em que decorrem atividades no âmbito do CAA).

As salas de aula e de atividades escolhidas para as visitas são representativas

da diversidade da população escolar (por exemplo, presença significativa de alunos estrangeiros ou oriundos de sistemas educativos estrangeiros, alunos com medidas seletivas e adicionais, crianças e jovens em risco, particularmente os descendentes de imigrantes e minorias étnicas, alunos com sobredotação, etc.) e decorrem adotando uma dinâmica de interações de caráter informal.

A intervenção na escola inicia-se com uma entrevista com o diretor, para a apresentação dos objetivos e metodologia da atividade e para recolha de informação relacionada com as políticas inclusivas da escola, designadamente: visão estratégica para a educação inclusiva, traduzida nas linhas de atuação para a inclusão, em sintonia com os documentos nacionais e internacionais de referência; gestão e supervisão dos recursos humanos e organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e inclusão, bem como a articulação com o CRTIC da região em que a escola se insere; aspetos operacionais, nomeadamente estratégias para as dinâmicas das equipas variáveis, articulação da EMAEI com o conselho pedagógico e outras estruturas de coordenação, assim como com a equipa de autoavaliação; reconhecimento da diversidade da população escolar; mapeamento das respostas diversificadas existentes para responder aos interesses, necessidades e potencialidades de todos os alunos (designadamente, no âmbito do CAA) e dos recursos existentes; a apropriação, por parte da escola, do *Sistema de Monitorização do Regime Jurídico da Educação Inclusiva*; articulação, cooperação e parcerias com os recursos específicos existentes na comunidade; e o acompanhamento do desenvolvimento do plano de ação do CRI na escola.

A equipa de inspeção reúne também com todos os elementos permanentes da EMAEI para uma entrevista que se foca nos aspetos já acima referidos, a propósito da entrevista com o diretor. Reúne ainda com educadores e professores titulares de grupo/turma e diretores de turma; pais e encarregados de educação; alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário; e assistentes operacionais, preferencialmente os que prestam apoio nas diferentes estruturas do CAA, incluindo os que apoiam os docentes no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e de competências de autonomia pessoal e social.

Finalizados os procedimentos referidos, a equipa procede à elaboração do relatório de escola, do qual são apresentadas as linhas gerais numa reunião final com o diretor.

A equipa de inspeção poderá, em sede de relatório, e ponderados os resultados da intervenção, propor a realização de uma intervenção de continuidade na escola, com a duração de dois dias.

O projeto de relatório é enviado à escola, para exercício do direito de pronúncia, podendo a escola apresentar contraditório quanto às asserções nele contidas. Após homologação, o relatório é divulgado no sítio da IGEC na internet (são aqui igualmente divulgados os relatórios de continuidade).

Em todas as fases do processo é garantido que o tratamento de dados pessoais observa os princípios da licitude, necessidade e proporcionalidade, limitação das finalidades, minimização dos dados, exatidão, confidencialidade e responsabilidade, integridade, lealdade e transparência, nos termos do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

2.2. O foco da intervenção

A intervenção é sustentada por um guião que se apresenta organizado em quatro domínios, percecionados numa abordagem abrangente da EMAEI, que permite reconhecer a organização e a cultura da escola. Em cada domínio destacam-se campos de análise, referentes e indicadores para as entrevistas, observação e análise documental, possibilitando às equipas inspetivas a triangulação da informação para uma visão holística da educação inclusiva. Na figura 1 apresenta-se uma organização, sintética e esquemática, do guião consubstanciado no quadro de referência, foco da ação da EMAEI, organizado em quatro domínios: liderança e gestão, prestação do serviço educativo, resultados e autoavaliação.



Figura 1- Esquema concetual do quadro de referência do guião

O foco desta intervenção valoriza a importância e centralidade da EMAEI na construção da educação inclusiva, sustentada na definição das linhas de atuação para a inclusão, com propósitos claros e reconhecidos por toda a comunidade. No traçado destas linhas sobressai a visão estratégica delineada com a **liderança e gestão**, sendo neste domínio relevado o reconhecimento da sua intencionalidade educativa.

Importa considerar a intencionalidade educativa das linhas de atuação para a inclusão definidas nos documentos orientadores, designadamente no projeto educativo, na medida em que este traduz prioridades, supostamente assumidas por toda a comunidade educativa.

Espera-se que a EMAEI, articulada com o Diretor e com as diferentes estruturas de coordenação educativa, promova a sensibilização da comunidade educativa para que todos possam partilhar os valores e princípios que sustentam a educação inclusiva e reflitam os conceitos ajuizados em estudos e publicações internacionais da União Europeia, OECD e UNESCO. O impacto da EMAEI

na construção da educação inclusiva e o reconhecimento da sua ação pela comunidade educativa são indicadores relevantes da intencionalidade educativa.

O enfoque da articulação da EMAEI com a liderança e gestão sublinha importância na organização e gestão dos recursos existentes e na maximização destes com parcerias da comunidade, tendo em vista a diversificação das estratégias de acesso ao currículo. Sublinha-se a promoção de circuitos de comunicação interna e externa facilitadores do trabalho colaborativo e impulsionadores de parcerias para a implementação de respostas educativas e projetos que respondam às necessidades, interesses e potencialidades de cada criança e aluno.

Assume particular relevância a ação da EMAEI no domínio da **prestação do serviço educativo**, sendo expectável o seu contributo para a compreensão e valorização da diversidade, incrementando a adequação dos currículos e das práticas de ensino, com ênfase nas pedagogias flexíveis centradas na criança/aluno, através de uma abordagem multinível. A personalização, a autodeterminação e o envolvimento parental, potenciado pela participação efetiva, são princípios orientadores que se destacam na construção da educação inclusiva.

Sublinha-se o desenvolvimento do bem-estar da criança e do aluno destacando-se a importância do seu envolvimento em ações de cidadania que promovam a valorização da diversidade e a apreciação das diferenças como mais-valia, assumindo-se esta sensibilização como estratégia inibidora da discriminação. Releva-se o imperativo urgente da transformação da escola com enfoque em projetos inovadores, facilitadores da promoção de escolas inclusivas, equitativas, seguras e saudáveis.

A mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a adequação da oferta educativa são atribuições da EMAEI que requerem muito investimento e exigem agilização na organização de procedimentos de modo a que, em tempo útil, se possa garantir a implementação de medidas ajustadas às necessidades, interesses e potencialidades de cada criança e aluno, para assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo. Estas medidas são organizadas numa lógica multinível (medidas universais, seletivas e adicionais), sendo a mobilização das medidas seletivas e adicionais fundamentada pela elaboração de um RTP e, caso se justifique, pela elaboração de um PEI ou de um PIT. Esta atribuição da EMAEI exige clareza de procedimentos e a adoção de uma visão holística que considere os aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais, de modo a permitir potenciar o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, o envolvimento e a participação efetiva dos pais e encarregados de educação, quer na tomada de decisão das medidas a implementar, quer na monitorização dos seus benefícios, são uma prática a incentivar.

A promoção de práticas reflexivas em relação às dinâmicas de sala de atividade/aula surge como uma estratégia que emerge da reconhecida necessidade da capacitação dos docentes para a implementação de práticas inclusivas de sala de aula, potenciadoras da gestão flexível do currículo, dos ambientes flexíveis de aprendizagem, das abordagens metodológicas como

a diferenciação pedagógica e o desenho universal para a aprendizagem, com vista à melhoria da participação e aprendizagens. Assume-se a importância das competências profissionais focadas na inovação e na transformação da sala de aula, potenciadas pelas práticas reflexivas, pelo trabalho colaborativo e pelas parcerias facilitadoras da partilha de experiências. Neste âmbito, incentiva-se à reflexão acerca das competências dos docentes inclusivos, definidas pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education na publicação *Profile for inclusive teacher professional learning* (De Vroey et al., 2022).

Ao processo de monitorização e de avaliação dos benefícios da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e da eficácia dos recursos organizados atribui-se especial relevância, atendendo ao seu papel na melhoria das aprendizagens e no garante da equidade e inclusão. No âmbito do desenho e operacionalização do CAA, o enfoque vai para a intencionalidade educativa das respostas desenhadas para a diversidade das crianças e os alunos e dos seus contextos educativos. Atribui-se especial atenção à organização das respostas de apoio especializado no CAA, tanto no âmbito do ensino estruturado e da autonomia pessoal e social como as respostas organizadas para alunos que não tenham tido o português como língua materna ou que não tenham tido o português como língua de escolarização, procurando percecionarem os seus benefícios na participação e no sentido de pertença à comunidade. O acompanhamento da EMAEI, na avaliação da eficácia dos serviços, valências e respostas educativas do CAA, é também importante pelo impacto que este trabalho subsidiário à sala de aula pode ter.

O domínio dos **resultados** assume uma relação intrínseca com o domínio da **autoavaliação**, sendo de sublinhar a articulação da EMAEI com a equipa de autoavaliação e as demais lideranças, no sentido de garantirem a monitorização das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva e divulgarem a eficácia das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Para o processo de monitorização e avaliação das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva devem contribuir os standards e indicadores do *Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal* desenvolvido pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, em colaboração com o Ministério da Educação e com o apoio da DG REFORM, da Comissão Europeia¹⁰.

A Ação das *Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva* finaliza com a elaboração de um **relatório de escola** organizado em quatro áreas: intencionalidade educativa, equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e centro de apoio à aprendizagem. As apreciações das equipas inspetivas são realizadas com base em asserções que evidenciam as práticas mais positivas, em aspetos a destacar e as práticas que carecem de reflexão e melhoria, em aspetos a melhorar.

¹⁰European Agency for Special Needs and Inclusive Education/DGE, 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)

Na organização deste relatório procura-se realçar o papel crucial dos recursos organizacionais específicos para a construção da educação inclusiva - a EMAEI e o CAA. A centralidade da ação da EMAEI, empoderada pelas lideranças de topo e intermédias, reconhecida pela comunidade educativa, pela clareza da intencionalidade educativa, plasmada no projeto educativo, surge como fulcral na construção da educação inclusiva. A relevância do CAA surge pela sua importância na promoção da diversificação de estratégias de acesso ao currículo no contínuo do trabalho desenvolvido em sala de aula. As medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão são destacadas pela sua importância na promoção da equidade e na igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, enfatizando-se a primazia das medidas universais em contexto de sala de aula.

2.3. Principais conclusões

Apesar dos progressos realizados pelas escolas na apropriação e implementação do regime jurídico da educação inclusiva, permanece o desafio da adoção de uma visão mais abrangente da inclusão que valorize todas as dimensões da diversidade. Assim, é perceptível uma perspetiva ainda associada à educação especial, focada nos apoios especializados que visam a inclusão das crianças e alunos com necessidades específicas ou necessidades de saúde especiais. Contudo, constata-se uma crescente atenção a outras dimensões da diversidade (designadamente, alunos estrangeiros, minorias étnicas, alunos com sobredotação, questões de género, etc.) e já é notório algum trabalho no âmbito de medidas de integração de alunos oriundos de currículos estrangeiros e/ou cuja língua materna não é o português.

Assumindo-se a centralidade da ação das EMAEI como axial para o entendimento do estado da arte da educação inclusiva em cada escola, as intervenções inspetivas são orientadas no sentido de perceber o seu papel na rede de relacionamentos que esta necessariamente estabelece com o todo da organização escolar, desde as lideranças, aos docentes, aos alunos e aos pais e encarregados de educação, bem como aos parceiros de cada comunidade educativa.

Assim, tendo em conta essa rede de interações, podemos identificar as seguintes ações de melhoria das escolas:

Ao nível da Liderança e Gestão

- Assunção, por parte da escola, dos valores e princípios da educação inclusiva.
- Necessidade da adoção de uma visão estratégica partilhada entre a direção, a EMAEI e toda a comunidade escolar na definição clara das *linhas de atuação para a inclusão* devidamente explicitadas nos respetivos instrumentos de autonomia.
- Necessidade de identificação de todas as dimensões da diversidade, bem como das barreiras à aprendizagem, promovendo respostas educativas para todos e para cada um, adequando-se a oferta educativa

e formativa, no sentido de reconhecer as diferenças, valorizando-as e assegurando que a educação inclusiva assenta na equidade educativa.

- Reconhecimento da centralidade da EMAEI no desenvolvimento da educação inclusiva, o que implica um investimento num plano de ação focado nas várias dimensões da diversidade.

Ao nível da prestação do serviço educativo

- Reforço do aconselhamento aos docentes, através da promoção de práticas reflexivas e de formação no âmbito da intervenção multinível, do desenho universal para a aprendizagem, da diferenciação pedagógica, da gestão flexível do currículo, dos ambientes flexíveis e da avaliação pedagógica, como dimensões estratégicas para enfrentar os desafios da educação inclusiva, e sempre através da promoção do trabalho colaborativo.

- Maximização das medidas universais em sala de atividades/aula, potenciando a gestão do currículo e a avaliação pedagógica, enquanto processo promotor da autorregulação das aprendizagens.

- Desenho e implementação do Centro de Apoio à Aprendizagem, como estrutura agregadora dos recursos, valências e saberes existentes na escola, rentabilizando-os no reforço e apoio às aprendizagens de todos e de cada um.

- Identificação de necessidades de capacitação e formação para a comunidade educativa no âmbito do apoio à aprendizagem e à inclusão.

- Mobilização da comunidade educativa, em especial a promoção do envolvimento parental e da efetiva participação dos pais e encarregados de educação, sem perder de vista o papel fundamental que a voz dos alunos tem na criação de ambientes educativos inclusivos, de sucesso e de qualidade.

Ao nível dos resultados

- Explicitação de indicadores para a avaliação da eficácia das medidas mobilizadas constantes dos RTP ou, quando aplicável, dos PEI visando o sucesso educativo dos alunos e a qualidade das práticas de autorregulação de cada escola.

- Definição dos objetivos, metas e indicadores de resultados, com vista à avaliação da eficácia de cada medida, bem como a exigência de coerência entre os PEI e os PIT, permitindo a certificação das aprendizagens.

- Monitorização e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, focadas na melhoria da participação e das aprendizagens dos alunos.

Ao nível da autoavaliação

- Articulação da EMAEI com a equipa de autoavaliação para a

integração e divulgação dos resultados da implementação dos procedimentos de monitorização e avaliação da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva, nos relatórios de autoavaliação.

Considerações finais

Face à crescente diversidade no seio das sociedades atuais e, consequentemente, das organizações escolares, impõe-se a construção de uma escola inclusiva, e que seja necessariamente de qualidade (Nações Unidas, 2023). A escola inclusiva que se pretende deverá valorizar essas diferenças potenciando a interculturalidade.

No respeito pela igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, importa desenvolver um olhar crítico sobre o currículo e as práticas de ensino, incentivando a adoção de pedagogias flexíveis, centradas na criança e no aluno. Para tal, é necessário desenvolver as competências profissionais dos docentes facilitadoras de uma postura reflexiva que promova a compreensão e valorização das diferenças, aberta à interação com a comunidade educativa (De Vroey et al, 2022).

A EMAEI, tendo em conta a sua centralidade na escola e focada nas crianças e nos alunos, nas suas necessidades, expectativas e potencialidades, pode e deve constituir-se como agente de mudança da ação dos docentes em sala de aula, no contínuo desta com o Centro de Apoio à Aprendizagem e na vida e cultura da escola como um todo. Para tal, é necessário o empoderamento da EMAEI por parte das lideranças, numa visão partilhada e estratégica comum, que vise a transformação da escola e que promova a ação pedagógica e educativa mais inclusiva e equitativa, atendendo a que os *professores são os principais agentes de transformação da escola*.

Referências

De Vroey, A., Lecheval, A., & Watkins, A. (Eds.) (2022). Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (retificada pela Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476#>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks. (M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2022). Desenho de um sistema de monitorização do Regime Jurídico da Educação Inclusiva. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2022). Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva - Relatório 2021. <https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEMAEI2021.pdf#page=20&zoom=100,72,84>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA. OECD Publishing, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies. OECD Publishing, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris.

Organização das Nações Unidas. (2023). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Manuais escolares em digital – a mudança necessária?

José Lagarto (jlagarto@ucp.pt)¹

O Manual Escolar: do papel ao digital

Desde que a imprensa se generalizou, a partir da invenção de Gutenberg, muitos dos livros produzidos tinham como objetivo disponibilizar informação a quem quisesse aprender. Não eram propriamente manuais escolares como hoje os conhecemos, mas suportes de informação e conhecimento.

Com a massificação da escolarização das populações, a existência do manual escolar tornou-se imperativa. Não era possível passar a informação a populações numerosas sem que o saber estivesse organizado, eventualmente padronizado e passível de disponibilização em recursos adequados – os manuais escolares.

Os manuais escolares, ao longo da sua evolução, trazem consigo as marcas do tempo e dos contextos em que foram sendo pensados e produzidos. Claramente utilizados como veículos de ideologia em muitos contextos sociais e económicos, foram também transmissores dos conhecimentos básicos do ler, do escrever e do contar.

No seu início, os manuais eram objetos caros e de difícil e morosa produção. As questões de propaganda ideológica imperavam em muitos países e, por isso, era frequente a existência de políticas de manuais únicos. Estes contextos acabavam por resolver duas questões – o abaixamento do preço unitário e a garantia de que a mensagem era mais ou menos igual para todos. Por outro lado, a existência do manual garantia qualidade de informação, que muitas vezes os professores disponíveis não teriam.

As tendências – a sociedade digital

A sociedade do Séc. XXI sofre o impacto de uma evolução tecnológica vertiginosa. Depois da Internet e da *web* dos finais do séc. XX, deparamo-nos com o avanço sem retorno da Internet das Coisas (IoT) e da inteligência artificial (*ChatGPT*, *Copyloto*, entre outros).

Que mais fenómenos não existissem, apenas estes dois marcos civilizacionais justificam que se olhe para o mundo digital de uma forma muito séria. Apesar de a Sociedade Digital ser um mundo imersivo, aprender a viver nele não é simplesmente intuitivo. Há que aprender a lidar com o fenómeno do digital tal como se aprende a língua materna ou a matemática. Para resolver este desafio, os sistemas de ensino têm de ser capazes de considerar o digital como mais uma competência, mais um conhecimento a fornecer aos seus utentes (alunos e docentes).

¹Doutor em Ciências da Educação-Sistemas de Formação e Educação a Distância. Professor da Universidade Católica de Portugal

Não discutimos aqui a forma de o fazer, mas é um facto que a literacia digital é uma aprendizagem que tem de constar dos currículos escolares e das aprendizagens essenciais. Ser analfabeto é um fator potenciador de exclusão social. Ser analfabeto digital é, da mesma forma, fator de exclusão e de não integração plena na sociedade atual (e futura).

O papel do digital nas estratégias de ensino

O manual digital aparece, assim, como mais uma ferramenta que está à disposição do professor para a construção dos contextos de aprendizagem dos seus alunos. Mas tal como o manual em papel, deve ser utilizado de forma pedagógica, não como recurso único, mas apoiado por fontes e recursos variados (externos ao próprio manual).

O manual digital, sendo mais uma ferramenta, e replicando o manual em papel, acaba por não ser exatamente o mesmo. Na verdade, um manual digital tem potencialidades que apenas o mundo digital proporciona, nomeadamente uma estrutura em hipertexto ou hipermédia, o que facilita a navegação no seu interior; tem zonas de interatividade funcional que permitem ao utilizador visualizar vídeos, ouvir excertos de áudio, navegar para sítios da Internet onde pode complementar a informação sobre o conteúdo. Complementarmente, deve ter um motor de busca interno. Serão estas as vantagens mais evidentes do manual digital sobre o manual em papel.

Mas os contextos de aprendizagem ou estratégias de ensino baseados exclusivamente em manuais correm o risco de ser pobres. Será talvez mais importante que o professor pense na forma como os seus alunos podem adquirir competências. Para isso, deve criar os contextos mais adequados. E nessa criação de contexto surgem as ferramentas digitais que propiciam o acesso à informação, o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de atividades colaborativas, o acesso a uma autorregulação da aprendizagem, o acesso a uma avaliação formativa.

Esta capacidade multifacetada dos ambientes digitais só será conseguida através de uma sólida literacia digital dos docentes. Mas não se pode tratar de uma literacia ligeira. Esta literacia digital docente implica conhecer, de uma forma mais profunda, as teorias de aprendizagem e o impacto que as ferramentas digitais podem ter na construção do conhecimento.

A capacidade de criar contextos onde as aprendizagens ativas sejam potenciadas será uma arte a desenvolver pelos professores. Tal como sabem de conteúdo específico, os docentes também terão de conhecer os instrumentos digitais adequados a cada contexto e a cada estratégia. As ferramentas digitais de comunicação, de colaboração, de avaliação, terão de ter espaço no portfólio de competências docentes.

Algumas experiências portuguesas

A utilização de manuais digitais em Portugal não é recente. Existem muitas

experiências-piloto, desenvolvidas em contextos diferenciados desde 2013 e que aportaram ensinamentos muito significativos.

Destas várias experiências destacamos apenas três, que são de algum modo pioneiras. O projeto ManEEle (Lagarto & Marques, 2015), o projeto FAINA (Lagarto & Faria, 2021) e o Projeto-piloto Manuais Digitais, da Direção Geral da Educação (DGE) (Lagarto et al., 2021). Muitas outras existiram, mas por questões de acesso à informação, limitaremos a análise a estes casos.

O projeto ManEEle desenvolveu-se, entre 2013 e 2016, no Agrupamento de Escolas de Cuba e teve como objetivo substituir os manuais em papel pelos manuais digitais da Escola Virtual da Porto Editora, numa turma do 3º ciclo e ao longo deste. O objetivo era testar a resposta de alunos e docentes, verificar mais-valias e constrangimentos e, ainda, proporcionar o alívio do peso das mochilas dos estudantes. Durante os três anos de experimentação, os docentes tiveram formação e acompanhamento de uma equipa da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Alentejo e da Universidade Católica Portuguesa. Os resultados do projeto foram significativos, atendendo à aleatoriedade de escolha do grupo de estudo. Verificamos que os alunos não alteraram o seu padrão de avaliação sumativa, embora os docentes tenham referido aumento de motivação e um ganho de competências que não existiriam sem o digital. Pesquisa, trabalho de equipa, comunicação e liderança foram as dimensões mais referidas. Questões ainda fundamentais, como a qualidade dos equipamentos digitais (*tablets*) e do acesso à Internet (escola e casa), foram também abundantemente citadas como possíveis fatores inibidores do sucesso do projeto.

O projeto FAINA, desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, entre 2016 e 2019, e consistia fundamentalmente na ausência de manuais escolares em suporte papel. O conteúdo das diferentes disciplinas era produzido ou selecionado pelos professores (apresentações, textos avulsos, vídeos, etc.), que iam organizando “o seu manual” no espaço virtual do OneNote da Microsoft. Esta estratégia permitiu verificar que o manual, como conjunto organizado de informação, é necessário, mas que é possível que os professores o organizem da forma como entendem que o currículo deve ser desenvolvido. Sendo uma experiência arrojada, permitiu-nos verificar, mais uma vez, que os alunos e os encarregados de educação, depois de uma fase inicial difícil e até de alguma rejeição, aderiram a este novo paradigma e contexto educativo de forma entusiasmada.

O Projeto-piloto Manuais Digitais, da Direção-Geral de Educação, resulta do Programa de Digitalização para as Escolas, no âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital, de 21 de abril de 2020 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020).

O projeto iniciou-se em agosto de 2020, com nove Agrupamentos de Escolas (AE) e uma Escola não Agrupada (EnA) que se disponibilizaram, em regime de voluntariado, para experimentar a forma como os diferentes atores se comportavam face à substituição de manuais em suporte papel por manuais digitais. No ano letivo seguinte, a experiência foi alargada e estiveram no projeto 24 AE e EnA.

Os resultados da avaliação realizada mostraram que, mesmo com dificuldades

de acesso ao equipamento (no primeiro ano) e com problemas de acesso à Internet, houve uma adaptação relativamente fácil de docentes e alunos. Muitos professores referem a mudança de paradigma das suas estratégias devido à formação entretanto recebida, seja da DGE, no âmbito das aprendizagens ativas, seja das editoras, no âmbito da operacionalização do acesso e navegação nos manuais, e até da Capacitação Digital Docente (níveis 1, 2 e 3).

Sugestões para a implementação

Dos dois projetos iniciais descritos resultaram recomendações que foram divulgadas em relatórios já referenciados. Com o terceiro projeto, as recomendações iniciais foram confirmadas e mesmo melhoradas.

Assim, para os agrupamentos que queiram enveredar por utilizar em exclusivo, ou parcialmente, os manuais digitais das várias editoras que os disponibilizam, apresentamos uma síntese das recomendações elaboradas.

Primeira recomendação – Equipamento e ecologia digital

Há que garantir que existem equipamentos na Escola, para os alunos e para os docentes, com as funcionalidades digitais necessárias e adequadas ao trabalho das diferentes áreas curriculares. Trata-se de prever a existência de uma ecologia digital local, com a existência de *softwares* de gestão de aprendizagem e computadores e *tablets* que suportem as estratégias de aprendizagem definidas pelos professores.

Segunda recomendação – Acesso à Internet

Há que assegurar a conectividade à rede a todos os atores (alunos e docentes) envolvidos em projetos de desmaterialização dos manuais escolares e em qualquer local onde as tarefas de aprendizagem se possam processar, nomeadamente, nos espaços escolares e em ambiente doméstico.

Terceira recomendação – Formação dos atores envolvidos

Considera-se importante capacitar digitalmente os atores que estão envolvidos, de forma direta ou indireta, na desmaterialização dos manuais escolares. Esta capacitação não deverá cingir-se a docentes e alunos; deverá estender-se aos encarregados de educação, para que estes possam perceber o funcionamento da ecologia digital do AE e possam também participar, mais ativamente, no apoio à aprendizagem dos seus educandos.

Quarta recomendação – Apoio técnico a professores e alunos

Antecipadamente, há que prever uma estratégia de acesso e usabilidade dos *softwares*, plataformas e recursos educativos digitais essenciais ao projeto. Também, em complementaridade, deve-se prever como se solucionam os problemas relacionados com avarias ou mau funcionamento dos equipamentos digitais.

Quinta recomendação – O papel da biblioteca escolar (BE) no apoio à literacia digital do território

Será útil envolver a BE e os docentes nos aspetos de conceção de contextos e divulgação de práticas onde os meios digitais demonstrem a sua utilidade, facilitando a aprendizagem de conteúdos, promovendo a interdisciplinaridade (p. ex. na organização de domínios de autonomia curricular) e promovendo a literacia digital dos atores.

Sexta recomendação – Fomentar parcerias locais facilitadoras (municípios, empresas, organizações locais)

A gestão escolar pode procurar apoio local, através de parcerias que facilitem a organização da logística digital (ou outras). Os municípios, empresas de reparação de computadores, empresas de telecomunicações, editoras locais ou nacionais, empresas de *software*, entre outras, podem ser aliados interessantes na gestão dos parques informáticos da comunidade educativa local.

Sétima Recomendação – Comunicar o projeto e envolver a comunidade

Será útil delinear um plano de comunicação e de divulgação do projeto, que permita o seu acompanhamento ao longo de todo o processo.

É de particular importância que os pais e encarregados de educação sejam envolvidos no processo desde a primeira hora. Devem ser explicados os objetivos, as vantagens e os problemas que se podem vir a encontrar.

A comunidade envolvente também deve estar informada do que se passa na Escola. O *site* do AE é um bom local de disseminação de informação relevante (mas precisa de estar sempre atualizado).

Oitava recomendação – Diminuir o fosso digital

A nível local há que precaver que o projeto de desmaterialização dos manuais não agrave o fosso digital nem seja fator de exclusão no acesso à tecnologia e ao conhecimento. Há uma perceção generalizada de que os alunos são nativos digitais, mas verificámos que isso não é uma realidade, em absoluto. Existem crianças e jovens que não gostam de usar nem computadores nem telemóveis. Para esses, há que encontrar zonas de conforto no uso das novas ferramentas. Para utilizadores com necessidades específicas, os manuais devem permitir a sua leitura através de *softwares* de intermediação.

Também se percebeu que muitos pais e encarregados de educação não têm literacia digital suficiente que lhes permita acompanhar os seus educandos no processo de aprendizagem escolar. Também para estes, há que encontrar formas de promover a sua literacia digital, por exemplo, fomentando a sua participação em projetos tais como a Academia Digital para Pais, da Direção-Geral da Educação.

Nona recomendação – Promover a avaliação permanente do projeto

Os AE e EnA devem promover uma avaliação contínua da utilização dos manuais e outras ferramentas digitais, para que se possa ajustar o processo de ensino-aprendizagem a novos contextos. Também é importante avaliar o impacto dos manuais digitais nos resultados académicos dos alunos. As equipas de desenvolvimento digital e as equipas de avaliação interna terão um papel importante nesta tarefa.

Décima recomendação – Promoção de uma utilização saudável dos equipamentos digitais

As escolas devem orientar os alunos e professores sobre a importância de uma utilização saudável dos equipamentos digitais. Isso pode implicar o estabelecimento de períodos de descanso durante a utilização dos dispositivos eletrónicos e promover atividades de aprendizagem que não dependam inteiramente das tecnologias digitais.

O futuro? Sim aos manuais digitais?

Existem vantagens evidentes no uso dos manuais digitais, não só pela sua interatividade, navegabilidade, complementaridade, mas também porque pode permitir que o peso das mochilas das crianças dos vários níveis de ensino seja drasticamente reduzido. Outra das vantagens, ou consequência do uso dos manuais digitais, tem a ver com o aumento da literacia digital dos intervenientes (alunos, professores, encarregados de educação), atualmente, uma dimensão importante nas competências necessárias para viver no séc. XXI.

Mas, nestes percursos, existem sempre barreiras e constrangimentos que terão de ser superados. Problemas levantados pelos encarregados de educação, tais como a viciação digital, ou relacionados com a saúde da visão, têm de ser confrontados com o número elevado de horas que os jovens já hoje passam em frente dos seus telemóveis, a jogar, a comunicar, ou até em atividades úteis para a sua vida. Também há que ter em conta que as crianças mais novas devem poder adquirir e exercitar outras competências, tais como a motricidade fina na escrita manual e, também por isso, o uso de equipamentos digitais nesses contextos deve ser cuidadosamente pensado, mas não excluído.

Pudemos verificar que o acesso aos equipamentos e à Internet é algo que se vai resolver, no presente e no futuro. A generalização da tecnologia 5G, de computadores e *tablets* mais potentes e a mais baixo custo, leva a pensar que estes equipamentos possam fazer parte normal do material escolar de todos os alunos num futuro não muito longínquo.

Encontrámos muitos jovens que não gostam de ler manuais em formato digital (mas que também não leem muito em papel), encontrámos ainda problemas nos esquemas de manutenção e seguro dos equipamentos, encontrámos ainda problemas da largura de banda que existe na maioria dos AE, encontrámos professores resistentes à mudança de estratégias (sim, os manuais digitais “obrigam” a que se mudem estratégias de ensino).

E, finalmente, encontrámos franjas de população com dificuldades sociais

que inibem o uso de equipamentos e o acesso às funcionalidades digitais. E, para esses, há que dobrar os cuidados de monitorização e acompanhamento. O digital deve ser um fator de inclusão e não deve servir para alargar ainda mais o fosso entre os que têm competências digitais e os que não têm.

Do que se disse anteriormente, resulta mais ou menos evidente que o uso dos manuais digitais, num futuro mais ou menos próximo, vai ser a norma.

O mundo caminha cada vez mais para ser digital e, por via disso, as competências no domínio da literacia digital têm de ser desenvolvidas na população em geral. O sistema de ensino não se pode alhear desse contexto.

Referências bibliográficas:

Lagarto, J. (coord.), Marques, H., Viana, J., Brito, R., & Fradão, S. (2021). Projeto-piloto de desmaterialização de manuais escolares e de outros recursos educativos digitais (relatório final). Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Lagarto, J., & Faria, A. R. (2021). Novas abordagens ao conceito de manual escolar (em digital): Evidências, conclusões e desafios do Projeto FAINA. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 6, pp. 76–93.

Lagarto, J., & Marques, H. (2015). *Tablets e conteúdos digitais - mudando paradigmas do ensinar e do aprender* (1.a ed.). Porto: Universidade Católica Editora.

PARTE II

**Olhares sobre os caminhos formativos
percorridos**

Centros de Formação de Associação de Escolas - Caminhos de (trans)Formação

Por Marta Alves

Introdução

Portugal é um dos poucos países que possui, desde 1992, um sistema de formação contínua de professores, estruturado e a funcionar plenamente. Na definição conceptual e implementação desse sistema tiveram, e têm tido, suprema relevância, alguns órgãos, dos quais se destacam, entre outros, os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE). Desde a sua criação e implementação, os CFAE constituíram-se como instrumentos estratégicos para a implementação desse sistema, revestidos de um carácter ágil e transversal e de uma certa endogeneidade com as comunidades educativas. No presente artigo iremos revisitar, sem pretensões analíticas ou mesmo descritivas exaustivas, a evolução da Educação em Portugal desde os anos 70 até à atualidade, salientando alguns aspetos pontuais que consideramos marcantes para a evolução da formação contínua de professores do ensino não universitário em Portugal. Assumindo a premissa de que existe um certo isomorfismo entre o que o sistema educativo pretende para os aprendentes e o que se dinamiza e experiencia na formação contínua de professores, iremos, paralelamente, apontar os aspetos mais marcantes da vigência dos CFAE ao longo das três décadas da sua existência. Terminaremos apontando algumas linhas de força que, em nossa opinião, deverão estar no centro do debate e reflexão sobre o futuro da formação contínua em Portugal.

Nascimento

Em consequência da revolução política e social de 1974, a Educação em Portugal sofreu uma brutal transformação. Quase repentinamente ocorreu uma abertura da Escola Pública a todos, independentemente da sua condição económica e social. Recordo que as salas de aulas passaram a estar sobrelotadas, com alunos sentados pelo chão, de tal modo foi a afluência à escola de jovens que, pouco antes, por pressões diversas, dificilmente conseguiam ter acesso a um prosseguimento de estudos para além da escola onde aprendiam a ler, escrever e contar.

Se os anos 70 em Portugal se caracterizaram por um crescimento brutal da população escolar, nos anos 80 a Educação em Portugal viveu um período muito especial. Em 1980, através do decreto-lei n.º 529/80, foram criadas e autonomizadas três Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, associadas, cada uma delas, às Universidades de Lisboa, do Porto e de Coimbra. Na época, e por razões essencialmente económicas e financeiras, conforme esclarecido no próprio normativo, foi considerada “a complementaridade e afinidade dos

domínios da psicologia com os das ciências da educação” como justificação para esta associação entre as duas áreas.

Como referimos, viveu-se na década de 80 um período muito especial a nível da Educação, com o Estado a promover a ida para o estrangeiro de muitos docentes das recém-criadas faculdades, tendo por objetivo principal o de aprofundarem os seus estudos de especialização na área das Ciências da Educação. O debate sobre a matéria fervilhava no seio das instituições de ensino. O tema da Formação Contínua de Professores foi também alvo deste processo reflexivo.

Já mais para o final da década, fruto natural de todo o processo de evolução e crescimento da Educação em Portugal, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro). À época, a publicação de um normativo que agregava e regulamentava todo o sistema foi considerada um enorme salto qualitativo na organização e gestão da Educação em Portugal. A formação contínua de professores é referida e é explicitamente reconhecido “o direito à formação contínua a todos os educadores e professores” (artigo 35.º). Nesta altura, a organização e oferta de formação contínua seria, predominantemente, da responsabilidade das instituições de Ensino Superior, em cooperação com os estabelecimentos de ensino onde os professores lecionavam.

A regulamentação da formação contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário surge, embora de uma forma genérica, em 1989, através da publicação do Decreto-Lei 344. É reconhecida a importância da mesma, no desenvolvimento das competências pedagógicas e científicas dos docentes dos diversos níveis de ensino não superior, e são elencados alguns princípios e objetivos que devem nortear a organização de processos formativos. A Formação Contínua de Professores é referida como um direito e um dever dos docentes, o leque de promotores da formação é mais alargado, não se cingindo às instituições de ensino superior, e a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira (artigo 26, nº 4).

Em 1990 é publicado o Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril. Neste normativo, é atribuído um maior enfoque à problemática da formação contínua. São definidos os seus objetivos fundamentais e finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino, contribuindo a formação contínua para a progressão na carreira do pessoal docente, prevê-se a avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos.

A 9 de novembro de 1992 é publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Dec. Lei nº 249/92) que “define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio” (Artigo 3.º). Fruto de várias redefinições e atualizações, ao longo do tempo, este normativo estabelece, como é referido no preâmbulo, “a arquitetura jurídica da formação contínua de professores, condição de estabilidade do sistema educativo, de dignificação da carreira docente e de melhoria da qualidade da educação e do ensino, dando satisfação às legítimas aspirações dos seus principais agentes”. São claramente elencados os objetivos,

princípios, modalidades de formação contínua de professores, entre muitos outros aspetos.

Não sendo objetivo desta nossa análise um esmiuçar desta regulamentação, consideramos relevante focar alguns aspetos de conteúdo novo e inovador. A nível dos efeitos da formação contínua, saliente-se o “casamento” claro entre a formação contínua e a progressão na carreira. Como entidade reguladora é criado o Conselho Coordenador da Formação Contínua a quem “cabe coordenar, avaliar e superintender nas ações de formação contínua de professores a nível nacional” (artº37, nº1), mais tarde evoluindo para o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Além destes e de outros aspetos, é de salientar mais um, que foi a criação de uma nova entidade formadora, designada por Centros de Formação das Associações de Escolas.

Os Centros de Formação das Associações de Escolas, designados de forma abreviada por CFAE, constituíram-se em algo verdadeiramente novo e, em nossa opinião, inovador e que corresponde a um relevante processo de empoderamento da Escola, em sentido lato, pois é-lhe atribuída uma responsabilidade com muito impacto quer na sua dinâmica interna, quer no profissionalismo e profissionalidade dos seus professores. Esse empoderamento alicerça-se ainda na relação dos CFAE com a comunidade em que se integram.

Esta responsabilização da Escola na formação contínua dos seus professores, integrados numa comunidade específica, vem no seguimento do processo de autonomia das escolas (Dec. Lei 43/89), em que o Projeto Educativo da Escola se constitui como o farol orientador das suas práticas e desígnios, sempre tendo em conta as características endógenas da organização e seus elementos humanos e a especificidade do meio envolvente.

Juventude

Em sequência natural da criação normativa dos CFAE, as escolas organizaram-se, associaram-se e foram constituídos os seus Centros de Formação. Os Centros deram os primeiros passos de forma entusiasta. Foram elaborados e divulgados planos de formação, uns assentes em processos de levantamento e análise de necessidades, outros recorrendo a processos diretos de identificação de necessidades assentes na auscultação dos docentes, através dos seus departamentos curriculares, ou mesmo através de resposta individual a inquéritos por questionário.

Muitos dos planos de formação ofereciam uma formação “à la carte”, apontando para a satisfação das necessidades individuais de cada docente. Portanto, a resposta a necessidades formativas tinha um enfoque muito individualizado, assente na vontade do professor e na sua necessidade ou não de créditos para a avaliação e progressão na carreira. Os docentes inscreviam-se nas ações de formação que consideravam mais atrativas pela temática, pela facilidade de horário ou de local de realização. Nesta fase, assistiu-se a um predomínio do enfoque da formação contínua como um fator de progressão na carreira docente, em detrimento do desenvolvimento profissional e/ou organizacional.

Em 2008 a Economia Portuguesa e Europeia entrou em processo recessivo provocando um grande impacto na sociedade, em todos os seus setores, incluindo o da Educação. Ocorreram variados cortes nos orçamentos das instituições, a que o Ministério da Educação não foi alheio. Neste caso, no que concerne à problemática da formação contínua, verificaram-se duas situações que afetaram diretamente a formação contínua e a vida dos CFAE: a suspensão da progressão na carreira docente e a falta de financiamento dos CFAE. O futuro não parecia sorrir à formação contínua de professores, tão “casada” que estava com a progressão na carreira. A falta de financiamento ameaçava estrangular a vida dos CFAE e chegaram a ouvir-se vozes a antecipar a sua extinção.

Surpreendentemente, nada disso aconteceu, antes pelo contrário. A suspensão da progressão na carreira veio libertar os docentes da obrigatoriedade de obtenção de créditos através de ações de formação; a falta de financiamento dos CFAE deu-lhes liberdade para desenharem planos formativos com base nas necessidades das organizações, dos indivíduos e dos contextos, sem pressões de outra índole; as direções dos CFAE procuraram outras formas de financiamento para além do ME e os docentes dispuseram-se a compartilhar financeiramente a sua formação contínua. Alguns agrupamentos e escolas não agrupadas, na esfera de cada CFAE, disponibilizaram-se para contribuir financeiramente e, assim, assegurar ações de formação que consideravam relevantes para o seu Projeto Educativo, para a resolução de problemas pedagógicos internos e específicos e para a introdução ou desenvolvimento de algum processo inovador quer a nível pedagógico quer a nível organizacional. Na prática, este período de crise em Portugal constituiu uma oportunidade para muitos CFAE realizarem processos de levantamento e análise de necessidades formativas, centradas nos indivíduos, nas organizações e nas especificidades de toda a comunidade educativa, cujos resultados eram depois plasmados na oferta formativa, associados a processos de análise do impacto dessa formação nas práticas dos docentes, com base nas suas perceções. Foram criadas redes informais de trabalho colaborativo em rede, mais tarde formalizadas pela tutela. Os CFAE tiveram assim oportunidade também de “desempenhar um papel de interface de conhecimento, cultura, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida, assente em parcerias locais, regionais, nacionais e internacionais” (in Missão do Cenforma, <https://www.cenforma.net/missao/>). O lema do Cenforma à época, “libertamos Conhecimento”, espelhava a ideia central de que a Escola, na sua aceção global, é fonte de conhecimento e de que os agentes educativos são os detentores e generosos “partilhadores” desse conhecimento.

Esta fase da “juventude” dos CFAE, revestindo-se de grande autonomia, correspondeu, na sua grande maioria, e em paralelo, a uma fase de grande responsabilidade. Trata-se da responsabilidade de pensar, planear, financiar, realizar e avaliar os processos formativos, tendo tomado particular relevância os processos emergentes e endógenos, de formação interpares, de formação interescolar, ou seja, processos centrados no terreno, como é comum referir-se, e planeados e realizados por quem melhor conhece essa realidade.

Maturidade

Uma vez estabilizada a situação económica em Portugal, testemunhou-se um novo processo evolutivo da Educação em geral e da formação contínua em particular. No panorama da Educação em Portugal, numa perspetiva global, assistiu-se a algumas alterações com significativa relevância, nomeadamente a nível pedagógico e também organizacional.

Seguindo uma linha cronológica de análise, somos remetidos para o ano de 2012 e para a publicação do decreto regulamentar nº26, de 21 de fevereiro, em que é definido o “sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”. Alguns meses mais tarde, em outubro, são publicados os despachos que regulamentam a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica do desempenho docente, assim como a constituição e funcionamento da Bolsa de Avaliadores Externos, da responsabilidade dos CFAE. Ocorreu então alguma agitação nos Centros de Formação, decorrente do enorme acréscimo de trabalho, sem ter havido equivalente reforço em termos de recursos humanos. Muitos diretores consideraram estar a verificar-se um desvio da essência dos CFAE, na medida em que estes se destinavam à formação contínua e não à avaliação de desempenho, esta vista, muitas vezes, não como um instrumento de melhoria, mas sim como algo penalizador e um mero travão à progressão na carreira. Noutros casos, a atribuição desta nova valência aos CFAE foi interpretada como uma tábua de salvação, uma vez que se receava a extinção dos mesmos, tal como anunciavam alguns.

Em 2014 deu-se a publicação do novo Regime Jurídico da Formação Contínua no qual “Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional” (Decreto-Lei n.º 22/2014). Este refrescamento da legislação em vigor até à data incluiu algumas alterações dignas de nota, das quais se destaca a criação, em cada um dos CFAE, da Bolsa de Formadores Internos. Esta bolsa, tal como o nome indica, seria constituída pelos docentes das escolas, possuidores das qualificações necessárias para serem acreditados como formadores pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e reconhecidos pelos seus pares e direções das suas escolas como capacitados para a realização e acompanhamento dos Planos de Formação dos CFAE da sua área geográfica. Apesar de ser consensual entre os CFAE a ideia de que esta medida seria uma mais-valia para o seu funcionamento e poderia resolver alguns dos seus problemas de falta de financiamento para a contratação de formadores, tal nunca chegou a acontecer na sua plenitude. Nunca ficaram claramente definidas as contrapartidas para este acréscimo de trabalho e responsabilidade dos professores, alguns deles altamente qualificados, que iriam acumular as suas funções docentes regulares com funções e responsabilidades formativas. As interpretações das direções das escolas e agrupamentos sobre a questão

foram bastante díspares e a Bolsa de Formadores acabou por não ter expressão significativa na vida dos CFAE.

Outra alteração bastante impactante no panorama da Educação em Portugal foi a criação e desenvolvimento do PNPSE (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar) que “assume como ideia matricial a de que a condição natural da escola é o sucesso escolar de todos os alunos (...), com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016). Os CFAE foram considerados como um dos principais aliados, ou mesmo o principal, para levar a bom porto todo o programa. A sua intervenção concretizou-se maioritariamente através da colaboração na identificação de necessidades pedagógicas e formativas das escolas e seus docentes e na definição e execução dos Planos Estratégicos da Escolas, instrumento de planificação, orientação e aplicação prática da ação, onde a formação contínua assumiu um papel muito relevante.

O ano de 2016 teve um enorme impacto no sistema educativo em Portugal, na sua dimensão pedagógica e até didática. O PNPSE, referido acima, teve um assinalável efeito na vida escolar dos alunos das escolas portuguesas, verificando-se um aumento das taxas de sucesso, da sua qualidade e, paralelamente, uma diminuição das taxas de abandono. Pouco depois, foi publicado um documento de referência que veio alterar significativamente, talvez até, atrevemo-nos a dizer, de forma paradigmática, todo o panorama da Educação em Portugal. Tratou-se do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais tarde homologado pelo despacho n.º 6478/2017, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências, assumindo-se esta como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem”.

Em sequência destas alterações introduzidas na Educação em Portugal, e para facilitar a sua aplicação na prática educativa, foi atribuída às Escolas a possibilidade de gestão do currículo de forma mais autónoma, concretizando-se esta ideia na “possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Decreto-Lei n.º 55/2018). No mesmo dia da publicação deste decreto de lei, 6 de julho de 2018, foi também publicado outro normativo, também revestido de enorme importância e impacto na vida das Escolas e dos CFAE. Referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 54/2018 que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.

O Perfil dos Alunos, a Autonomia e Flexibilidade Curricular e a Inclusão, assim apelidados pelos docentes e direções das escolas, tornaram-se o elemento central da gramática e da prática educativas. Os CFAE foram eleitos, pela tutela, como um instrumento essencial na introdução e desenvolvimento de todas estas alterações e inovações no sistema educativo português. A sua flexibilidade, capacidade de interface entre os diversos elementos das comunidades educativas

e, principalmente, rapidez de atuação, foram primordiais nesta decisão da tutela, uma vez que urgia uma reação rápida das escolas, dos seus docentes e pessoal não docente, no sentido da absorção dos conteúdos dos normativos e da desejável transformação do trabalho em sala de aula e da organização escolar em si. Os CFAE foram providos de financiamento para a realização de planos formativos que contribuíssem para a capacitação do pessoal docente das escolas em áreas específicas, nomeadamente aquelas naturalmente ligadas à aplicação prática dos desígnios normativos referidos.

A pandemia covid-19 caiu no mundo como uma bomba. A vida, tal como era conhecida, entrou em suspensão. No início de 2020 instalou-se um ambiente de incerteza e o mundo entrou em pausa por algum tempo. As escolas encerraram, os alunos e docentes confinaram por tempo ainda indeterminado. Passado o choque inicial, professores, diretores e centros de formação reagiram de imediato. Ainda de forma espontânea, e algo tosca, começaram a ser ministradas aulas a distância. Os CFAE organizaram-se internamente e rapidamente perceberam que era imperioso ajudar os diretores das escolas, os docentes, os alunos, os pais e encarregados de educação, enfim, toda a comunidade educativa a minimizar as perdas provocadas pelo confinamento e a encontrar alternativas e outros modos de realização do processo de ensino e aprendizagem. Formadores mais qualificados na área das tecnologias de informação e comunicação e docentes conhecedores de técnicas e metodologias de ensino a distância foram mobilizados para a formação contínua e responderam ao chamamento, na maior parte das vezes de forma voluntária e gratuita. Ultrapassada a pandemia, o ensino presencial voltou e a tutela direcionou o financiamento dos CFAE para a área das tecnologias de informação e comunicação, a partir de final do ano letivo de 2020-2021, no sentido de dar resposta ao Plano de Ação para a Transição Digital aprovado por Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, do qual é parte integrante o Plano de Capacitação Digital dos Docentes.

Atualmente, vivemos um período de *rearrumação* da “Casa da Educação” e de recuperação das aprendizagens que os alunos possam ter perdido fruto da pandemia e dos confinamentos. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 aprovou o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens. Mais uma vez os CFAE foram chamados como parceiros capazes de responder a esta urgência e foi atribuído um financiamento.

Este breve olhar sobre o percurso dos CFAE, desde o seu nascimento até à atualidade, sem pretensões descritivas ou analíticas profundas, permite-nos entrever a evolução do carácter e do desempenho dos CFAE desde 1992 até à data. O seu nascimento, no seio das associações de escolas, constituiu um elemento empoderador da sua autonomia; a sua fase de juventude, permitiu a criatividade e a resposta às comunidades locais; a sua maturidade, sustentou políticas educativas nacionais e encaminhou os CFAE para um agenciamento do seu desempenho.

Futuro

E o futuro? A que desafios vai a Escola ter de dar resposta? E os CFAE,

como se devem posicionar e preparar, ou mesmo, antecipar, para responder a tais desafios? Numa conferência realizada em 2018 que ocorreu no Cenforma, o professor Arlindo Oliveira, perito na área, entre outras, da Inteligência Artificial, afirmava que os professores, atualmente, preparam os alunos, futuros cidadãos, para profissões que ainda nem sequer existem. O principal desafio a que a Escola tem de dar resposta é mesmo esse: como preparar os jovens para um futuro ainda desconhecido e que evolui de forma cada vez mais acelerada? Que matérias ensinar? E como o fazer? Acreditamos que uma possível reposta poderá estar plasmada num ditado da sabedoria popular, muito antigo, que diz “em vez de dares um peixe, ensina a pescar”. Ou seja, em vez de se transmitirem matérias, informações, conhecimentos aos alunos, o caminho passa por dotá-los de competências-chave. Trata-se de competências que permitirão ao jovem e a qualquer ser humano, através da sua vida, agir autonomamente para criar novo conhecimento e desenvolver novas competências. Recordemos que uma competência “é a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, juntamente com uma abordagem reflexiva dos processos de aprendizagem, para se envolver e agir no mundo” (OECD, 2016).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, publicado em Portugal em 2017, já assenta nesta filosofia e perspetiva, definindo as áreas e competência que os alunos devem desenvolver, além dos valores e princípios fundamentais na formação do jovem e futuro cidadão.

Salientando algumas dessas competências-chave, sem qualquer pretensão descritiva ou analítica, ocorrem-nos algumas das mais relevantes: pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e cooperação, criatividade, entre outras. Não se pense, porém, que o conhecimento científico e pedagógico dos docentes e dos alunos passe a ter um papel subalterno, muito pelo contrário, pois o conhecimento é uma das partes integrantes da competência, juntamente com os valores e os princípios, sem o qual a competência não se forma nem desenvolve em ação.

Abraçando a ideia de que existe um isomorfismo entre o que se pretende que os alunos aprendam e o que se dinamiza e vivencia na formação contínua de professores, acreditamos que o futuro da atuação dos CFAE deve passar por um enfoque da formação contínua no desenvolvimento dessas competências-chave que permitirão, também aos professores, de forma orientada mas autónoma, preparar e executar os seus processos de ensino e aprendizagem.

Em paralelo com a atualização do enfoque conceptual da atuação dos CFAE, as suas formas de funcionamento e atuação devem sofrer alguma transformação para dar resposta àquele propósito que vamos passar a referir.

Começemos pela formação em contexto, uma dinâmica considerada por práticos e académicos como uma forma de realizar a formação contínua mais impactante e transformadora das práticas e na profissionalidade dos docentes (Guskey, 2002; Marcelo, 2009;. Esteves, 2016). Condição *sine qua non* desta dinâmica de formação, é a realização de rigorosos processos de levantamento e análise de necessidades formativas, quer a nível individual, quer a nível organizacional. O agenciamento da formação contínua e dos CFAE às entidades tutelares, importante para a execução de políticas educativas nacionais, europeias

ou mesmo globais, deve estar conjugado com as realidades locais, sem haver lugar ao estrangulamento destas últimas pelas primeiras.

Dentro de cada uma das unidades orgânicas, sejam elas escolas do ensino pré-escolar, básico ou secundário, existe uma massa crítica muito relevante, composta por educadores e professores altamente qualificados a nível académico e possuidores de uma experiência muito rica em torno das diversas ciências da educação. Trata-se de uma mais-valia, poderosíssima, que deveria ser aproveitada convenientemente. Experiências do passado, como a Bolsa de Formadores, deveriam ser revisitadas e aperfeiçoadas, dando lugar a novas possibilidades para que este recurso seja devidamente aproveitado, através de, por exemplo, processos formativos inter pares, colaborativos e cooperativos.

Vivemos numa era do digital, como vulgarmente se diz, e os processos massivos de ensino privilegiando a transmissão de informação têm vindo a proliferar. Os MOOC (Massive Open Online Courses) conseguem abranger uma grande quantidade de participantes e, por isso, são ferramentas muito baratas e muito tentadoras para os responsáveis de planos e programas de formação. Contudo, saliente-se que a função da formação contínua de professores vai muito além de ser somente informativa. Para que a formação contínua de professores seja transformadora, como é desejável, tem de existir uma preponderância de processos formativos em contexto, cirúrgicos em relação aos resultados pretendidos e assentes numa avaliação reflexiva e formadora. Estes processos formativos poderão, e deverão, ser complementados com processos informativos destinados a um maior número de docentes ao mesmo tempo.

Não basta realizar ações de formação, mesmo que assentes nos princípios referidos, para que ocorra a desejada transformação das práticas em sala de aula, nas organizações escolares e no desenvolvimento profissional dos docentes. Não basta frequentar, durante algumas horas, uma ação de formação, seja online seja numa sala de formação. Para que ocorra mudança, é imperioso que exista todo um período de acompanhamento dos formandos, no seu quotidiano profissional, para que estes sejam orientados e apoiados no seu processo (trans)formativo. A ausência deste processo de acompanhamento tem vindo a ser, em nossa opinião, como um dos fatores minimizadores do impacto da formação contínua.

Todas as ideias que foram referidas acima em relação a formas de funcionamento e atuação dos CFAE assentam na premissa de que a reflexão é um instrumento formativo poderoso, empoderador e muito transformador. A velocidade a que a vida ocorre nos dias de hoje não facilita a existência de espaço nem tempo para se refletir, incluindo sobre o nosso próprio desenvolvimento profissional, no qual se inclui a formação contínua. A propósito da questão do desenvolvimento profissional dos professores relembremos a definição de Carlos Garcia: “Processo individual e coletivo, concretizado no local de trabalho e que contribui para que o professor, através de experiências formais e informais, desenvolva as suas competências e melhore as suas práticas, com o intuito de promover mudanças educacionais em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Marcelo 2009). Também Avalos, em 2011, se refere ao desenvolvimento profissional dos docentes como um “Processo complexo de aprendizagem dos professores que requer um envolvimento cognitivo e

emocional, a capacidade e a vontade para examinar as suas convicções e crenças, com o intuito de aceitar alternativas mais adequadas à melhoria ou à mudança dos ambientes educacionais”. Os processos formativos reflexivos tendem a ser muito mais ricos, duradouros e transformadores, quer das práticas, quer dos profissionais, quer das organizações.

Como referido anteriormente, o futuro da atuação dos CFAE deve passar por um enfoque da formação contínua no desenvolvimento de competências-chave que permitam abrir as portas da aprendizagem permanente e ao longo da vida. Porém, existe uma problemática que surgiu recentemente e que afeta profundamente - ou afetará, a curto prazo e a uma velocidade vertiginosa - a vida das escolas, dos professores e dos alunos. Falamos da Inteligência Artificial (IA) e do impacto que esta realidade, já presente no quotidiano dos seres humanos, tem nos processos de ensino e aprendizagem. A Conferência Internacional sobre Inteligência Artificial e Educação, realizada em Pequim, em maio de 2019, por iniciativa da UNESCO, onde estiveram presentes vários líderes mundiais a nível político, académico e da sociedade civil, emitiu um relatório onde são apontados os desafios que se colocam à Educação, no que concerne ao papel da IA. São referidos neste Consenso de Pequim sobre a IA e a Educação (UNESCO, 2019) vários aspetos, dos quais destacamos alguns: a necessidade de planear a IA nas políticas educacionais; a necessidade de promover o uso equitativo e inclusivo da IA na Educação; a necessidade de garantir o uso ético, transparente e auditável dos dados e algoritmos educacionais; a necessidade de repensar os currículos no sentido de integrar a IA na aprendizagem e na avaliação dessa aprendizagem; a necessidade de capacitar os professores para lidarem com as questões da IA.

Naturalmente, esta problemática, pela sua complexidade, relevância e urgência, deveria ser objeto de profunda análise e reflexão. Não é nosso objetivo fazê-lo no espaço deste artigo, no entanto, gostaríamos de salientar o aspeto que mais diretamente respeita ao papel dos CFAE: o Consenso de Pequim refere a necessidade de “Rever e definir dinamicamente as funções e competências exigidas aos professores no contexto das políticas, fortalecer as instituições de formação de professores e desenvolver programas apropriados de capacitação para preparar os professores para trabalharem efetivamente em ambientes de educação que utilizem IA de maneira plena” (UNESCO, 2019).

Como pode a IA contribuir para a renovação das práticas pedagógicas? De que forma podem os docentes usar a IA para orientar os alunos a desenvolverem as suas competências-chave? De que modo a IA pode mudar as práticas de avaliação das aprendizagens? (Oliveira e Pinto, 2023). O rol de questões que nos assolam em relação ao impacto da IA na Educação é extenso. Qual o papel dos CFAE em todo este processo que já está em andamento? Será certamente um papel de extrema importância e os CFAE deverão estar atentos, ou mesmo, desejavelmente, tomar a iniciativa de incluir estas questões no processo de formação e reflexão que tão bem promovem.

Bibliografia

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.

Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida In Flores & Viana (org.), *Profissionalismo Docente em transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (pp.109-129). Braga: Centro de Investigação em Educação-Universidade do Minho.

Alves, M. (org.) (2019). *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: diagnóstico, processo e perspetivas*. Lisboa: Cenforma.CEID-Univ. Lusófona.

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development: impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and teacher education*, 29, 1-12.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Bulay, B. (2023). Artificial Intelligence in Education and Ethics, In O. Zawacki-Richter e I. Jung, *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (Eds), https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_6-2.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Duggan, Steven (2020). *AI in education: change at the speed of learning*. UNESCO – Institute for Information Technologies in Education.

Esteves, M. (2016). Reorientar a Formação Contínua de Professores. In C., Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Coord.), *Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação. Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1279-1287). Escola Superior de Educação de Viseu.

Formosinho, J.; Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. (pp. 93-101). In Flores & Viana (org.) *Profissionalismo Docente em*

Gisbert, D. & Giné i Giné, C. (2012). *La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva*. EDETANIA-Estudios Y Propuestas Socioeducativos.

Guskey, T. (2002). *Professional Development and Teacher Change*. In *Teachers and Teaching: theory and practice*. Crafax Publishing.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teacher College Press.

Hawkins, D. (2017). *Professional Development Models that Promote Teacher Change and Impact Student Achievement* (Tese de Doutoramento, Northcentral University).

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22 Consultado em Outubro, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento do professor*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

OECD (2016). *Global competency for an inclusive world, in The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework*, OECD.

OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

Oliveira, L.; Pinto, M (2023). *A inteligência artificial na Educação. Ameaças e oportunidades para o ensino-aprendizagem*. ESMAD. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2009) *Desenvolvimento profissional dos professores*. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores, Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.

Simão, A; Flores, M; Morgado, J; Forte, A; Almeida, T.(2009). *Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 61-74 . <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York: Macmillan.

UNESCO (2019). *Consenso de Pequim sobre a inteligência artificial e a educação*. Paris: 2019.

UNESCO (2019). *Planeando a educação na área da IA: liderar o avanço*. In *Consenso de Pequim sobre a inteligência artificial e a educação*. UNESCO. Paris.

Legislação

Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 de fevereiro. DR n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei 22/2014, de 11 de fevereiro. DR n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto-lei 249/92, de 9 de novembro: DR n.º 259/1992, 1º Suplemento, Série I-A de 1992-11-09. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei 344/89, de 11 de outubro. DR.º 234/1989, Série I de 1989-10-11.

Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei 43/89, de 3 de fevereiro. DR n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03. Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-lei 529/80, de 5 de novembro. DR n.º 256/1980, Série I de 1980-11-05. Cria as Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação nas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. DR. nº129, Série I de 2018-07-06. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. DR nº129, Série I de 2018-07-06. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho 6478/2017, de 26 de julho. DR n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho 6478/2017, de 26 de julho: DR n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de bases do sistema educativo.

Resolução do Conselho de Ministros 23/2016, de 11 de abril. DR n.º 70/2016, Série I de 2016-04-11. Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. Dr nº 78, 1ª série de 2020-04-20. DR n.º 130/2021, Série I de 2021-07-07. Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital.

Formação @ distância: “do minimercado à grande superfície”

José Lemos Diogo¹

Introdução

Num tempo em que assistimos a um desenvolvimento assinalável da formação a distância no quadro da formação contínua de professores, tanto por consequência da pandemia que recentemente atravessámos, como por indução do plano de capacitação digital de docentes que vai já no seu terceiro ano de execução, o artigo aborda a problemática da formação a distância na formação contínua de professores. Não pretendemos redigir um texto académico sustentado na literatura da especialidade, mas tão somente produzir uma reflexão que apela à nossa experiência profissional na matéria.

Começamos o trabalho por uma breve contextualização do tema no quadro da formação contínua, para de seguida procedermos a um enquadramento da formação a distância analisando alguns dos seus prós e contras. Num terceiro momento caracterizamos alguns aspetos relacionados com os MOOCs (*Massive Open Online Courses*) e finalizamos o texto com uma conclusão breve.

Formação contínua de professores e a metamorfose da escola

Num artigo recente, António Nóvoa (2019)² aborda o tema da formação de professores num tempo de *metamorfose da escola*. Esta ideia de metamorfose da escola, ou se quisermos da emergência e consolidação de um novo modelo de organização escolar como forma de responder aos novos desafios da contemporaneidade, é naturalmente indissociável de uma metamorfose dos modelos de formação inicial e contínua dos professores. Estamos a chegar ao fim do primeiro quarto do séc. XXI, um tempo em que se anunciam as exéquias do modelo de escola tal como a conhecemos desde o séc. XIX. Um modelo que, diga-se, cumpriu a missão para que foi criado, mas um modelo que apresenta um desalinhamento claro com os grandes desafios que se colocam à educação e à formação nos nossos dias.

Como nos lembra António Nóvoa (2019), a escola que temos tido tem as suas bases num contrato social e político, que lhe atribui a responsabilidade pela formação das crianças, e num modelo organizacional conhecido de todos. Este modelo caracteriza-se genericamente por: (i) Edifícios escolares em que a sala de aula é o seu núcleo estruturante; (ii) Alunos sentados em fila virados para o quadro; (iii) Um currículo organizado por disciplinas com programas curriculares próprios; (iv) Horários escolares com aulas de 50 minutos para cada disciplina;

¹Diretor do CFAE Almadaforma.

²Também integrado numa das suas obras mais recentes (Nóvoa, 2022).

(v) Turmas relativamente homogêneas na idade e ano de escolaridade; (vi) Os professores são a fonte do conhecimento em cada uma das matérias curriculares e os garantes da autoridade e da disciplina na sala de aula; (vii) Uma pedagogia que ensina a muitos como se de a um só se tratasse; (viii) Uma avaliação em que o rigor implica critérios iguais para todos, etc., etc.. Por outro lado, é hoje também cada vez mais consensual que este contrato e este tipo de modelo se encontram em crise e os sintomas do seu desalinhamento com os tempos que correm são por demais evidentes. Urge, portanto, construir e disseminar um novo modelo escolar e, neste sentido também, importa conceber e disseminar novos modelos e modalidades de formação inicial³ e contínua de professores.

Pensar o *futuro presente* da escola é um desafio e uma exigência que têm todos quantos se preocupam com a educação e naturalmente com o futuro do País. A *metamorfose da escola* alimenta-se de uma ideia de compromisso público de valorização das dimensões profissionais da educação através da formação inicial e contínua de professores, assim como de um exercício da docência sustentado por um trabalho coletivo com outros professores (Nóvoa, 2019, 2022). Novas formas de trabalho e de pedagogia, construindo uma escola inclusiva para todos e com todos (Rodrigues, 2011, 2018), diferenciando métodos de trabalho (Maia & Freire, 2020) e percursos escolares, integrando o digital na aprendizagem (Moreira & Schlemme, 2020), construindo uma estruturação temática do currículo, estimulando pedagogias ativas e cooperativas assentes no desenvolvimento de projetos e na resolução de problemas, generalizando processos de avaliação formativa assentes na prestação de *feedback* de qualidade aos alunos (Fernandes, 2021) (...), são alguns dos pilares em que se deve apoiar a *metamorfose da escola* que temos em mãos.

No plano da formação contínua de professores, exige-se naturalmente uma resposta capaz de apoiar este movimento de reconfiguração da escola. Resultado da evolução recente das modalidades e processos de formação, designadamente, da revolução digital, parece hoje cada vez mais evidente que os sinais dos ventos de mudança apontam para modalidades híbridas de formação em que as modalidades de formação presencial em contexto formal se associam à modalidade de formação a distância (FD) quer em regime de *elearning* quer em regime de *bllearning*.

Os "prós e os contras" da formação a distância (FD)

A ideia de uma certa crise da escola e da educação e da formação assente no modelo tradicional de ensino e formação anteriormente descrito, a par do desenvolvimento veloz das TIC têm vindo, entre outros, a favorecer a difusão de modelos de ensino e FD. Por outro lado, a recente pandemia causada pelo coronavírus implicou um movimento generalizado de educação e formação de

³Não abordaremos intencionalmente aqui a problemática da formação inicial de professores. No entanto, consideramos que esta matéria é uma das mais relevantes e sensíveis matérias para assegurar a eficácia das políticas públicas da educação na atualidade e no futuro próximo. A Reforma do modelo de formação inicial dos professores é, em nosso entender, uma das mais urgentes reformas que temos entre mãos se quisermos continuar a garantir a qualidade da Escola Pública para TODOS.

emergência a distância como forma de diminuir os riscos de contágio, com uma forte intensificação do uso de tecnologias digitais, atenuando e dissolvendo as fronteiras entre as modalidades presencial e a distância. Todo esse *boom de ensino remoto de emergência*, como ficou conhecido, só foi possível porque os tempos recentes têm sido tempos de acelerada *transição digital*, em boa parte associada ao desenvolvimento supersônico das novas tecnologias da informação e da comunicação e da globalização. A *internet*, por exemplo, tornou possível o acesso a um infindável universo de recursos pedagógicos e materiais de aprendizagem *online*, possibilitando que os formandos possam estudar e aprender, a partir das suas próprias casas, em qualquer lugar do país ou do mundo.

A complexidade das sociedades modernas, a incerteza e a mudança permanente exigem condições de desenvolvimento profissional contínuo, mudança permanente das qualificações e das competências exigidas pelas necessidades dos mercados e, num contexto como este, a FD emerge como uma solução exequível e barata para responder a alguns destes desafios, possibilitando a reconfiguração das competências profissionais em exercício, ou seja, sem interrupção do trabalho. *As razões económicas* a favor da FD são, pois, poderosas, já que esta modalidade de formação apresenta custos significativamente mais baixos que a formação presencial, tanto para as instituições (centros de formação ou escolas), como para os alunos e formandos, uma vez que há poupanças significativas nos custos de construção de instalações físicas e nos custos de transporte, alimentação e alojamento. Um dos mais repetidos argumentos a favor da FD é o da *flexibilidade* sustentando-se que os formandos podem estudar respeitando os seus próprios ritmos, em horários que se adequem às suas necessidades, acedendo aos conteúdos a qualquer hora do dia ou da noite, e adaptar a aprendizagem e a formação às suas necessidades e objetivos, conciliando-as com o trabalho, a família e outras atividades. A FD possibilita também que os formandos, desde que tenham acesso à *internet*, aprendam em qualquer lugar, estando ao alcance de determinados grupos de pessoas, como os que residem nas áreas rurais ou que tenham dificuldades de mobilidade.

Menos consensual, mas igualmente muito referenciado, é o argumento de que a FD pode facilitar o desenvolvimento da *individualização* da formação e da autonomia dos formandos, indo ao encontro das suas necessidades e interesses específicos e incentivando-os a assumir mais responsabilidade pela sua formação, desenvolvendo a capacidade da autodisciplina. Ao exigir dos formandos maior responsabilidade pela sua própria formação, desenvolvendo capacidades e competências de autodisciplina, automotivação e autoavaliação, a FD apresenta também potencial para estimular e desenvolver a *reflexividade*, o mesmo é dizer a capacidade de pensar criticamente sobre o processo de formação.

Na FD os formandos têm mais *liberdade* para gerir o seu próprio tempo de estudo, e, em alguns casos, escolher a sequência dos conteúdos. Isso permite que os formandos tenham maior controle sobre as suas próprias aprendizagens e possam adaptar a formação às suas necessidades e interesses. Essa maior liberdade e autonomia na FD pode ajudar os formandos a desenvolver a reflexão sobre os seus processos de aprendizagem, por exemplo, avaliando os seus pontos fortes e fracos e fazendo ajustes ao seu ritmo de estudo e às estratégias

de formação. Além disso, a FD cria e envolve os formandos em discussões com outros formandos e/ou com o formador, podendo deste modo estimular a reflexão sobre as práticas e o pensamento crítico. Importa, todavia, notar que a reflexividade na FD não é automática, sendo necessário que os formandos estejam motivados e envolvidos com o processo de formação e, por outro lado, tenham acesso a recursos e suportes intencionalmente desenhados e concebidos para o desenvolvimento de competências reflexivas. Por isso, é importante que as instituições de FD ofereçam suportes adequados aos formandos, como formadores, tutores e mediadores disponíveis para responder a eventuais dúvidas e orientar o processo de formação.

Paralelamente, os formandos têm também acesso a uma ampla variedade de *recursos de aprendizagem*, incluindo literatura científica e materiais de leitura, toda uma vasta panóplia de vídeos, áudios, apresentações de diapositivos, assim como fóruns de discussão que podem ser usados como instrumentos de discussão e de construção e aprofundamento do conhecimento.

Em qualquer das suas duas modalidades *elearning* ou *blearning*, a FD pode ser oferecida por instituições de ensino tradicionais, como universidades e escolas técnicas, bem como por organizações especializadas em educação a distância, centros de formação de associação de escolas (CFAEs), associações profissionais e científicas e organismos centrais do Ministério da Educação, tirando partido da flexibilidade que esta modalidade proporciona, adequando-se aos ritmos, tempos e geografias dos destinatários. Para ser bem-sucedida, a FD requer uma assinalável disciplina e automotivação, exigindo que os formandos sejam capazes de gerir os seus tempos com método e rigor, de modo a garantir a realização cabal das diferentes tarefas e atividades de formação.

Mas nem tudo são rosas e, a par dos argumentos favoráveis, a FD tem sido alvo de críticas importantes que não podemos deixar de considerar:

- (i.) Tecnologia: Como é do conhecimento geral, a formação a distância depende de tecnologia e, como tantas vezes foi evidente em tempos de pandemia, ocorrem frequentemente problemas técnicos, como falhas no sinal ou na velocidade da conexão da internet, na capacidade de obter um sinal forte, na capacidade das instalações elétricas das instituições de formação suportarem as ligações tidas por necessárias, na disponibilidade de equipamentos e *softwares* modernos e atualizados, nos custos associados à manutenção do *software* e do *hardware*, etc.. Por outro lado, há quem argumente que, não obstante o gigantesco manancial de recursos que a *internet* hoje possibilita, a verdade é que a proliferação de *fake news* e a não validação de muitas das fontes de informação facilmente acessíveis, têm como consequência a validade científica duvidosa da informação. Paralelamente, o acesso a fontes válidas e fiáveis de informação *online* é oneroso, tanto para os formandos, como para as organizações. O acesso a bibliotecas online e a fontes bibliográficas credíveis é entre nós ainda limitado, com as naturais consequências no acesso ao conhecimento e na capacidade de os formandos aprofundarem o seu conhecimento em inúmeras matérias.

- (ii.) Qualidade da formação: a formação a distância tem limitações claras no que se refere ao potencial de supervisão direta por parte do formador, o que pode favorecer uma certa falta de motivação e até de responsabilidade por parte do formando para realizar e concluir as diferentes tarefas. Não precisamos de consultar fontes bibliográficas sofisticadas para sabermos por experiência própria que, quando trabalhamos a distância, muitas vezes temos que lidar com as distrações da vida quotidiana em casa, como as crianças e familiares, os animais, os apelos das redes sociais ou televisão e muitas outras distrações domésticas, que podem afetar negativamente a qualidade do estudo e da formação. Por outro lado, a qualidade da formação a distância é menor relativamente à da formação presencial, já que condiciona as possibilidades de *feedback* de qualidade e interação com o formador, o que pode afetar negativamente a capacidade de o formando aprender e evoluir, designadamente a dificuldade em aprender por conta própria. Como sabemos, há formandos que precisam de bastante apoio e interação permanente com os formadores e a falta de *feedback* pode afetar a sua capacidade em corrigir os seus erros e lacunas.
- (iii.) Falta de interação social: A formação a distância muitas vezes não oferece as mesmas oportunidades para a interação social entre formadores e formandos que a formação presencial. Neste sentido, a formação a distância, porque acontece num quadro de um certo isolamento social do formando consigo mesmo, dificultando o estabelecimento de ambientes férteis de interação social e de redes de comunicação multilateral, a prestação de *feedback* individualizado e o envolvimento nas atividades, pode ser uma barreira ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos formandos.
- (iv.) Risco de aumento das desigualdades: Principalmente em países ou regiões menos desenvolvidas onde haja falta de infraestrutura e acesso limitado à tecnologia podem-se gerar situações em que apenas aqueles que têm acesso aos recursos tecnológicos e financeiros necessários podem beneficiar da formação a distância, enquanto outros são deixados para trás gerando situações de iniquidade educacional. Esta desigualdade pode manifestar-se de múltiplas formas. Desde logo, pelo acesso e domínio das tecnologias (equipamentos, computadores, acesso à *internet*...) ou pela capacidade económica em suportar os custos envolvidos.

As desigualdades também podem ser acentuadas por falta de apoio e motivação dos aprendentes sujeitos da FD, ou por falta de interação social e magreza da atmosfera relacional, que podem contribuir para acentuar a desmotivação dos alunos oriundos de contextos mais carenciados. Para minimizar essas desigualdades, importará garantir que a FD seja acessível a todos, independentemente da sua situação económica ou geográfica. A recente distribuição pelo ME de computadores e bandas largas visa precisamente

colmatar este aspeto e, ao mesmo tempo, inspirar os atores para uma utilização mais sistemática do digital nos processos de educação e formação, tornando a tecnologia acessível a todos.

Em síntese, os pontos fracos da FD variam de acordo com as circunstâncias individuais de cada pessoa/formando e da formação em questão, sendo essencial que a decisão sobre a modalidade de formação a privilegiar por parte do formando seja acompanhada pela avaliação criteriosa das suas necessidades e objetivos de formação, bem como da existência de espaços de privacidade e de bem-estar. Além disso, no caso da FD, é importante que as instituições de formação ofereçam suporte adequado aos formandos, como suporte técnico, fóruns de discussão *online* e tutorias para os ajudar a manterem-se motivados e envolvidos na formação.

Independente da cada vez mais vasta literatura apologética das modalidades de formação a distância (*elearning* e *blearning*), há razões para o levantamento de preocupações sobre algumas dimensões que consideramos de vital importância para a qualidade da formação ou da aprendizagem. A FD é muitas vezes apresentada como uma solução de formação fácil e barata, sem levar em conta os desafios reais relacionados com a criação de ambientes de aprendizagem humanamente ricos e envolventes. De facto, como anteriormente se aludiu, a FD é pobre, no que se refere aos contextos de interação social vivida nos processos de aprendizagem, e é limitada nas oportunidades de aprendizagem experiencial. Neste sentido, a FD está longe de poder ser considerada uma panaceia para os problemas da formação. Se pode ser útil para determinado grupo ou perfil de formando, não é adequada para todos aqueles que necessitam de interação pessoal para aprender. Potencialmente, a FD é menos interativa e menos envolvente do que a educação presencial, pelo que os alunos podem sentir falta da oportunidade de interagir com outros alunos e professores. Por outro lado, interrogamo-nos sobre o modo como se desenvolvem e concretizam projetos colaborativos e comunidades de aprendizagem autêntica a distância.

Os MOOCs e a formação contínua de professores

No quadro da formação a distância, os MOOCs (*Massive Open Online Courses*) têm vindo a sofrer um processo de difusão muito rápida, granjeando adeptos, tanto por parte das entidades formadoras que podem chegar a um elevado número de formandos, como por parte dos destinatários da formação, dada a fácil acessibilidade e a cada vez maior diversidade da oferta formativa.

Entre nós tem sido também cada vez maior o debate relativamente ao seu reconhecimento como modalidade de formação para efeitos de progressão na carreira docente.

Os MOOCs são cursos *online* em larga escala que permitem que um grande número de formandos tenha acesso à frequência de um curso, através do qual aprendem de forma autónoma a partir de materiais e recursos pedagógicos online e da participação em fóruns de discussão. Boa parte da difusão dos MOOCs deve-se a um conjunto de características atrativas para muitas pessoas,

algumas das quais convergentes com a modalidade de *elearning*, e entre as quais se destacam:

- (i) Acessibilidade - Um dos principais méritos dos MOOCs é a acessibilidade que oferecem a quem os frequenta, já que qualquer pessoa com acesso à *internet* pode inscrever-se e frequentar MOOCs, independentemente do local onde vive;
- (ii) Flexibilidade - Os MOOCs proporcionam a flexibilidade de aprender a qualquer hora e em qualquer lugar. Como os cursos são geralmente ministrados *online*, os formandos podem aceder ao conteúdo do curso a partir de seus computadores pessoais, tablets ou dispositivos móveis, e podem adaptar o seu horário de estudo à sua disponibilidade e às suas preferências;
- (iii) Variedade - Os MOOCs proporcionam uma ampla variedade de conteúdos, da educação às ciências exatas e experimentais, às humanidades e ao mundo dos negócios. Em consequência, os formandos têm uma ampla gama de opções de matérias de escolha, podendo, em cada momento, personalizar o seu programa de formação de acordo com seus interesses e objetivos pessoais;
- (iv) Possibilidade de certificação - Embora essa ainda não seja uma realidade dos MOOCs realizados em Portugal, muitos deles realizados no estrangeiro oferecem a possibilidade de obter uma certificação reconhecida após a sua conclusão bem-sucedida.

Estas características têm vindo a converter os MOOCs em opções populares para quem deseja valorizar ou complementar a sua formação com novos conhecimentos e capacidades. Mas se há vantagens, o reverso da medalha mostra-nos um conjunto de limitações que importa termos presente:

- (i) O risco da qualidade. A *internet* está cada vez mais invadida por ofertas de MOOCs sobre os mais variados temas, da responsabilidade de um vasto conjunto de organizações privadas de prestígio, idoneidade e competência questionáveis. Há, portanto, um sem fim de MOOCs desenhados com finalidades lucrativas de dinheiro rápido e fácil e cuja qualidade científica e metodológica é muito discutível: na abordagem fortemente instrutivista e diretiva que tantas vezes os caracteriza, no rigor e atualização da informação e do conhecimento, na planificação do trabalho, na supervisão e acompanhamento dos formandos, no fornecimento de *feedback* de qualidade durante o curso, nos procedimentos de avaliação formativa e sumativa, etc.
- (ii). A falta de interação social: Não obstante a argumentação recorrente dos seus defensores sobre o potencial de aprendizagem colaborativa online,

como sabemos, a relação pedagógica será porventura uma das componentes mais formadoras e formativas de qualquer processo de formação e que, por esta via, claramente se empobrece. De facto, a formação em massa dificulta o diálogo e a comunicação formador/formando, e formando/formando, tornando mais difícil a capacidade de questionar, de receber *feedback*, de estabelecer canais de comunicação multidirecional com toda a comunidade de aprendizagem.

- (iii). Dificuldade na avaliação da formação: Sendo os MOOCs, em regra, dirigidos a grandes grupos de formandos, torna-se praticamente impossível desenvolver processos credíveis de avaliação formativa, de um acompanhamento contínuo de proximidade dos processos pedagógicos com finalidades formativas através da prestação de *feedback de qualidade* (Fernandes, 2022) individualizado, personalizado e sistemático aos formandos. Também o desenvolvimento de processos de auto e heteroavaliação entre formandos se torna praticamente impossível de realizar de modo sustentado e credível. Ora, se temos dificuldade em criar e implementar dispositivos de avaliação formativa com e para os formandos, temos naturalmente dificuldade em lhes proporcionar ambientes ricos e poderosos de formação.

Por outro lado, também no quadro da avaliação sumativa surgem limitações difíceis de ultrapassar, designadamente no que se refere ao rigor e credibilidade dos resultados obtidos com a avaliação individual, seja pela dificuldade de definição e aplicação dos critérios, seja pela fiabilidade dos instrumentos de avaliação/classificação, seja pela dificuldade de aferição do nível de apropriação individual das matérias, seja pelos crónicos problemas de autenticidade e de autoria.

- (iv). Taxas de desistência elevadas: Um dos maiores desafios que se tem colocado à realização dos MOOCs é as altas taxas de desistência de que são alvo ao longo da formação. Muitos formandos inscrevem-se, começam a participar nas primeiras sessões, mas posteriormente vão-se progressivamente desmotivando e acabam por desistir da formação, desperdiçando-se recursos e subaproveitando-se o esforço de criação de conteúdos por parte dos formadores.
- (v). Falta de regulamentação e de reconhecimento: Os MOOCs são frequentemente oferecidos por organizações não governamentais, o que significa que não há regulamentação ou supervisão governamental direta sobre a qualidade da formação e/ou dos materiais pedagógicos. As polémicas recentes sobre a acreditação dos MOOCs, por parte do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, como modalidade de formação reconhecida para efeitos de progressão na carreira docente, é um bom exemplo desta dificuldade de regulamentação deste tipo de formação.

Por outro lado, continua a faltar evidência empírica sobre os impactos positivos e a eficácia deste tipo de cursos na formação contínua e no desenvolvimento

profissional dos professores. Os MOOCs estão, hoje, para a formação de professores como as grandes superfícies de comercialização estão para o consumo. Poderemos mesmo afirmar que os MOOCs podem ser considerados como uma espécie de “grande superfície/hipermercados” da formação onde se cria a percepção de que se pode encontrar de tudo a preços atrativos. Importa, por isso, estar atento e consultar a bula para identificar com rigor a constituição do produto, o seu prazo de validade e sobretudo a sua adequação ao nosso quadro alimentar, o mesmo é dizer, analisar os conteúdos, a qualidade da formação e a sua adequação às nossas necessidades e prioridades de formação.

Enquanto modalidade de formação massificada, temos sérias dúvidas da adequação e reconhecimento dos MOOCs como modalidade de formação de professores em paridade com as modalidades de formação de longa duração. A decisão final sobre a discussão em curso no CCPFC sobre a acreditação dos MOOCs, como modalidade de formação para efeitos de progressão na carreira docente, não poderá deixar de ignorar a vasta literatura da especialidade que não lhe confere paridade com as modalidades presenciais de formação (cursos, oficinas, círculos de estudo e projetos de formação), podendo estes ser considerados como o são as ACDs (Ações de Curta Duração), relevando para um máximo de um quinto da formação legalmente exigida em cada escalão da carreira docente.

Em resumo, embora os MOOCs possam ser uma forma acessível de formação e permitir que um grande número de formandos aprenda em simultâneo, também existem riscos e desafios que lhes estão associados. Se queremos garantir que os formandos disponham de uma formação de qualidade, é importante não abusar da “receita” e planificar e supervisionar os MOOCs cuidadosamente e garantir que os formandos tenham acesso a acompanhamento e *feedback* individualizados durante toda a formação.

Conclusão

O futuro da Educação e da escola pública passa, em boa parte, por uma metamorfose profunda do que têm sido os seus alicerces até aos dias de hoje, designadamente dos pilares filosóficos e sociológicos que a têm sustentado, da organização que a tem inspirado, do currículo em que se tem apoiado, das pedagogias que tem promovido, das práticas de avaliação que tem desenvolvido e, também, do ecossistema de formação contínua e das modalidades de formação que a têm sustentado.

Numa intervenção que tive oportunidade de fazer no XI Congresso dos CFAE, há precisamente 11 anos, utilizei a metáfora do artesanato por oposição à da engenharia para aludir à questão da necessidade de encontrar respostas contextualizadas e adequadas às realidades em que vivemos (Diogo, 2012). Senge et al. (2005) falam-nos da importância das comunidades de prática, enquanto grupos de pessoas que se reúnem a partir de interesses profissionais comuns e um desejo de melhorar as suas práticas através da partilha. Wenger afirma que na comunidade de prática enquanto sistema social «ser humano é ser

uma pessoa social, num mundo social» (Wenger, 2010, p. 179) e a aprendizagem significativa em contexto social exige a participação de forma interconectada dos atores através de processos ativos e dinâmicos de aprendizagem. Num artigo recente, Amélia Lopes chama-nos a atenção para a «*importância do quotidiano como fonte de desenvolvimento profissional, assim como a dimensão colaborativa (na escola) e coletiva (a nível regional e nacional desse desenvolvimento, nomeadamente a partilha de investigação e de boas práticas*» (2021, p. 416), destacando neste processo a importância da «*atividade docente como ação coletiva com os outros em contexto revertida na capacidade de agir coletivamente*» (2021, 416).

Neste sentido, tendo consciência de que não há soluções universais e que diversidade é riqueza, a FD deve estar ao serviço de respostas diferenciadas e modelos híbridos de formação contínua, complementando, mas não substituindo, as modalidades de formação presencial assente na relação dialógica, na interatividade, na colaboração e na partilha. Por outro lado, os MOOCs, funcionando como uma espécie de grandes superfícies de formação, são soluções baratas, mas mostram potencial limitado para resolverem problemas complexos e dinâmicos como os que se colocam à educação e à formação contínua de professores nos tempos atuais.

Sabemos que não há soluções universais, mas que no futuro da Escola se define uma parte importante do futuro da sociedade, do humanismo, da liberdade, da cidadania, da sustentabilidade e da paz. Estamos conscientes que, porventura, o maior risco que temos pela frente é a incapacidade de assumirmos riscos (Nóvoa, 2019), mas assumir riscos não significa embarcar a todo o custo e de modo acrítico nos movimentos massificadores e normalizantes que alguns dos instrumentos digitais de hoje nos propõem. Bem pelo contrário, se alguma coisa aprendemos com a transição digital em curso, é que esta deve ser instrumental, ao serviço de um ideário de matriz axiológica humanista que não se deixa amarrar por movimentos de modernização de inspiração mercantilista.

Referências Bibliográficas:

Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, (2017) Education and training monitor 2017, Publications Office. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637740>

Diogo, J. (2012) «A formação contínua dos profissionais de ensino: Tensões e oportunidades». PROFFORMA, 08, Dezembro. Disponível em: https://search.yahoo.com/search?fr=mcafee_

Os caminhos da avaliação pedagógica que se foram (re)construindo em contexto de formação no Cenforma

Custódio Lagartixa¹

O presente artigo pretende constituir-se como uma memória interpretativa do trabalho formativo que foi desenvolvido, no Cenforma (Centro de Formação de professores de Montijo e Alcochete), entre março de 2020 e janeiro de 2023, no âmbito do Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica).

Será também o nosso objetivo identificar os efeitos da formação, realizada no contexto do Projeto MAIA, que foram percecionados pelos formandos que concluíram duas turmas de formação. Pretende-se assim compreender em que medida a formação realizada se refletiu e foi indutora de mudanças no conhecimento e na prática profissional dos formandos. Para isso, recorreremos à análise dos relatórios de formação realizados pelos formandos após a conclusão destas ações de formação, de uma Oficina de Formação (concluída em março de 2022) e de um Círculo de Estudos (concluído em janeiro de 2023).

Previamente, considerou-se importante fazer uma breve consideração sobre a forma como, na nossa perspetiva, têm evoluído as conceções e práticas de avaliação, nos últimos anos, e como essa evolução foi chegando à escola, nomeadamente através de orientações de política educativa, que se traduziram na produção de legislação. Com esta análise, que não pretende ser exaustiva, pretendemos enquadrar melhor o aparecimento do Projeto MAIA, no ano de 2019.

A avaliação, sendo uma atividade humana, tem como uma das suas características a complexidade. Em contextos escolares, conceber e operacionalizar a avaliação envolve, de forma que se quer coordenada, alunos, professores, ensino, aprendizagem, currículo, métodos de trabalhos, entre muitos outros aspetos. A produção teórica sobre avaliação, nas últimas décadas, e a criação de legislação sobre avaliação e currículo no campo educativo, bem como as práticas bem-sucedidas de inúmeros professores com os seus alunos têm contribuído para uma conceção e uma prática sobre avaliação que se distingue claramente daquela que era prevalente nas últimas décadas.

Quando iniciei funções docentes, já há mais de 30 anos, havia um espaço e um tempo bem definido na sala de aula: o tempo do ensino e o tempo da avaliação. Primeira ensinava-se e depois avaliava-se. Esta métrica, não me surpreendeu enquanto jovem professor, era-me familiar e correspondia ao que eu já tinha conhecido enquanto aluno. Nesse tempo, no espaço da escola predominava uma lógica mais transmissiva: o professor expunha o conhecimento e o aluno devia saber reproduzi-lo e a avaliação ocorria no final de um período de ensino, num

¹Formador no âmbito do Projeto MAIA.

momento especialmente criado para esse fim, servindo a avaliação sobretudo para verificar e controlar o que os alunos sabiam, numa relação direta com o que o professor tinha ensinado. Neste cenário, os exames e os testes eram os “atores principais”, quase exclusivos, em contexto de avaliação, e os resultados obtidos por cada aluno permitiam a sua comparação com os dos restantes alunos da turma.

Este modelo mais centrado no ensino veio gradualmente a evoluir, nos últimos anos, para práticas pedagógicas mais centradas na aprendizagem e mais atentas às características e dificuldades dos alunos, para as quais a avaliação formativa vem assumindo um papel relevante, na sua dimensão reguladora dos processos de ensino e aprendizagem. Para esta evolução contribuiu a produção de legislação que, desde os anos 90 do século XX, tem permitido a continuidade da afirmação, entre outros:

- da importância da dimensão formativa da avaliação que se passou a reconhecer como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos;
- da importância dos resultados da avaliação para justificar a implementação de medidas de adaptação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos;
- da participação dos alunos no seu processo avaliação (através do estabelecimento de momentos de autoavaliação) e de outros profissionais, para além dos professores;
- da necessidade de diversificação dos processos de recolha de informação a ser mobilizada para efeitos de avaliação.

Existiram outras mudanças que tiveram grande implicação no contexto educativo nos últimos anos. A necessidade de ajustar o currículo aos novos desafios económicos, sociais e culturais do século XXI induziu à necessidade de se refletir sobre o perfil que se pretendia que os alunos atingissem quando completassem a escolaridade obrigatória de 12 anos. Pretendia-se, assim, construir uma visão integrada dos documentos curriculares e, conseqüentemente, das aprendizagens a desenvolver durante a escolaridade obrigatória. Depois de um processo de debate e discussão pública, O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) foi homologado por despacho em 26 de julho de 2017.¹ Sendo uma medida de política educativa, o PASEO foi considerado “um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (...)”. Considerou-se, por isso, que iria “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”.² O Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, veio reforçar o PASEO como um dos “referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa”.³

¹Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho,

²<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

³<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Na sequência da publicação do PASEO, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018⁴, veio constituir-se como indutor de novas mudanças educativas com reflexo direto nas características do trabalho a realizar com os alunos em sala de aula. Este projeto permitiu uma gestão do currículo de forma mais flexível e contextualizada, considerando a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores. Entre outros aspetos, pretendia-se a promoção de melhores aprendizagens facilitadoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado e abria possibilidades a um aumento de autonomia ao nível do currículo, a assumir por cada escola.

A publicação, em 6 de julho de 2018 do Decreto-Lei nº 55/2018, que estabelecia o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, reforçava, mais uma vez, a importância da avaliação formativa. Esta dimensão formativa da avaliação era considerada como parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica. Por outro lado, esta dimensão da avaliação assumia um carácter regulador do processo de ensino-aprendizagem, estava integrado no mesmo e permitia a recolha de informação útil para “a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar(...)”⁵.

Em 2018, este princípio, que considerava fundamental a função da avaliação de recolha de informação para melhorar as aprendizagens, exigiu uma reflexão mais aprofundada por parte de muitos docentes. O contexto de implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular exigia também uma reflexão alargada sobre conceções de avaliação, currículo e processo de ensino - aprendizagem. Esperava-se, então, que a mudança de conceções fosse também instigadora de mudanças nas práticas dos docentes em sala de aula. O reforço de formação contínua ao nível da avaliação era a este nível importantíssimo, pois, como sabemos, muitos dos docentes tinham uma abordagem mais aprofundada sobre avaliação realizada durante a sua formação inicial, em alguns casos, há mais de 30 anos.

O aparecimento do Projeto MAIA

Foi no contexto da necessidade de formação como suporte à avaliação que se concebeu o Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). Para além da dimensão da formação, o projeto assume-se como multidimensional. Considerando uma dimensão Teórica e Conceitual, uma dimensão de Acompanhamento e Monitorização e uma outra de Investigação.⁶ A Dimensão da Formação, “fundamental e estruturante no desenvolvimento

⁴ Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

⁵ Artigos 23º e 24º do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho.

⁶ Para um conhecimento mais detalhado das seis dimensões, consulte-se <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/ideias-fundadoras-e-dimensoes>

do Projeto MAIA, baseou-se na ideia de que a formação deveria ser pensada e desenvolvida *com* os formandos e não *para* os formandos em contextos em que a constituição de redes formais e informais de comunicação entre as pessoas e o trabalho colaborativo deveriam permitir a criação de reais comunidades de aprendizagem. A conceção e elaboração de Projetos de Intervenção (PI), com uma particular incidência no domínio da avaliação pedagógica e do ensino, constituíram processos e produtos fundamentais desenvolvidos no âmbito de Oficinas de Formação.”⁷

O Projeto MAIA teve o seu início em setembro de 2019, com a realização de dois Seminários de formação de formadores no Vimeiro, contou com a conceção e coordenação do Professor Domingos Fernandes e com a implementação da Direção Geral de Educação. O Projeto MAIA constitui-se como um esforço concertado a nível nacional, no sentido de desenvolver um processo que, em colaboração com os Centros de Formação de Escolas (CFAE), com as direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas e com os docentes, crie condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular e, desse modo, se articule com o ensino e com a aprendizagem.⁸

No ano letivo 2019/ 2020, para a implementação da formação, no âmbito do Projeto MAIA, foram disponibilizadas a todos os CFAE duas modalidades de formação: uma Ação de Curta Duração (ACD) de seis horas, destinada a todos os docentes que a pretendessem frequentar, (nesta pretendia-se fazer contextualização com os objetivos e a estratégia do Projeto MAIA) e uma Oficina de Formação (OF), com 25 horas presenciais e mais 25 horas de trabalho autónomo, destinada a docentes indicados pelas direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas, de acordo com critérios indicados pela Equipa Central do Projeto MAIA. Esta oficina de formação começava por apresentar as finalidades e modos de operacionalização do Projeto. Nesta primeira parte fazia-se uma abordagem à natureza e fundamentos da avaliação e aos processos e práticas da avaliação pedagógica; a segunda parte tinha como principal produto a conceção e a elaboração de um Projeto de Intervenção (PI) no domínio da avaliação pedagógica. Durante esta parte, em grupo, os formandos de cada EA/ENA realizavam uma análise de necessidades da sua unidade orgânica, a identificação do(s) problema(s) e o Plano de Atuação para se constituir como uma proposta de resolução.

Como suportes para o trabalho a desenvolver nos processos formativos, mas também como promotores de reflexão e discussão nas estruturas pedagógicas das escolas, foram produzidos pela equipa central do projeto vários recursos: Webinars, Textos de Apoio e Folhas temáticas sobre tópicos considerados fundamentais da Avaliação Pedagógica. Estes documentos, acessíveis a todos através da página da Direção Geral de Educação (DGE), permitem a qualquer docente, independentemente de ser formando, poder consultá-los.⁹

No ano letivo 2022/2023, pretendendo responder às questões e desafios que

⁷Idem

⁸In DGE (Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica | Autonomia e Flexibilidade Curricular (mec.pt) acessado em 18 de maio de 2023.

⁹Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) 2023 DGE https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-08/Maia%20-%20Brochura_Portugue%CC%82s.pdf

se iam colocando, foram desenhadas pela equipa central do PM, mais duas ACD e um Círculo de Estudos, com a duração de 25 horas presenciais e mais 13 de trabalho autónomo.

A realização de outra ação de formação na modalidade de Círculo de Estudos, conforme refere o AN (documento de planificação da ação de formação), justificava-se, atendendo às condições existentes em cada AE/ENA, com diferentes graus de apropriação dos propósitos do Projeto MAIA e de concretização e desenvolvimento dos PI. Neste processo existiam dificuldades sinalizadas por diversos intervenientes que fundamentavam a necessidade de se conceber e desenvolver um Círculo de Estudos, de modo a contribuir para que dificuldades fossem ultrapassadas e para que as instituições que estão envolvidas neste processo pudessem concretizar e desenvolver os seus PI. O Círculo de Estudos, sendo uma modalidade com características próprias, promoveria junto dos formandos a oportunidade de ultrapassar as dificuldades reportadas através da momentos alargados de reflexão e discussão sobre as experiências das suas unidades orgânicas.¹⁰

O Projeto MAIA no Cenforma

Entre fevereiro de 2020 e dezembro de 2022, no âmbito do Projeto MAIA, realizaram-se no Cenforma oito ações de formação nas seguintes modalidades: quatro Ações de Curta Duração; Duas Oficinas de Formação e dois Círculos de Estudos.

Enquanto formador nestas ações de formação percecionei uma evolução crescente do nível de envolvimento das várias equipas formativas no trabalho, relativamente à avaliação pedagógica, ao longo deste período. Esta evolução traduziu, na nossa opinião, simultaneamente, uma mudança nas conceções relativas à avaliação pedagógica, ao currículo e aos contextos de aprendizagem, mas também uma intenção clara de alteração de práticas, que era evidente nos PI (Planos de intervenção) que foram elaborados no âmbito das oficinas de formação. Estes foram posteriormente apresentados às escolas e implementados nas mesmas, com as adaptações que se considerou necessário fazer. Depois da conclusão das Oficinas de Formação e concomitantemente com este cenário de implementação dos PI, foram sendo realizados Encontros, entre o formador e os grupos de formandos MAIA de um determinado AE que os solicitavam. Nestes Encontros pretendia-se acompanhar e apoiar os grupos de formandos e as escolas nesta fase de discussão e, posteriormente, na aplicação do projeto de intervenção. Mais tarde, entendeu-se ser vantajoso a realização de Encontros de partilha entre os vários AE e ENA, com PI elaborado. Considerava-se, assim, importante rentabilizar e mobilizar os conhecimentos e as experiências adquiridas, durante o processo de implementação dos PI, entre todas as equipas

¹⁰Círculo de Estudos :Para a Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: desenvolvimento e concretização dos Projetos de Intervenção, acessido em 6 setembro <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-05/C%C3%ADrculo%20de%20Estudos.pdf>

que tinham elaborado e estavam a acompanhar a aplicação dos respetivos Planos de Intervenção. No início do ano letivo 2022/2023, foi proposta, pela equipa central do PM, a realização de outra ação de formação na modalidade de Círculo de Estudos e, neste contexto, foram realizadas duas turmas no Cenforma.

A análise dos relatórios produzidos pelos formandos

As duas turmas que escolhemos para analisar os relatórios elaborados pelos formandos, foram dinamizadas no Cenforma em modalidades de formação diferentes (uma em oficina de formação e outra em círculo de estudos) e em tempos de formação contíguos:

- a turma da Oficina de Formação foi realizada entre dezembro de 2021 e março de 2022, integrando 16 formandos do mesmo AE;
- a turma do Círculo de Estudos foi realizada entre setembro de 2022 e janeiro de 2023, integrando 14 formandos do mesmo AE, que não era o mesmo dos que participaram na referida Oficina de Formação.

As duas formações foram dinamizadas pelo mesmo formador e um grupo significativo de formandos que integravam a turma de formação em modalidade de círculo de estudos tinha já anteriormente participado numa ACD ou numa oficina de formação do Projeto MAIA.

Foi com base na leitura dos relatórios de formação realizados por cada um dos formandos da Oficina de Formação e do Círculo de Estudos que identificámos as perceções sentidas pelos formandos relativamente à formação que concluíram. Com esta análise de um total de 27 relatórios (15 relativos à oficina e 12 relativos ao círculo de estudos) pretendíamos recolher evidências que nos ajudassem a responder às seguintes perguntas:

- i) Existiram referências expressas sobre os contributos desta formação ao nível da aquisição/consolidação de conhecimentos? Que conhecimentos foram referidos?
- ii) Na opinião dos formandos, a formação contribuiu para a produção de mudanças no seu exercício profissional? Em que medida e em que áreas?
- iii) Existiram fatores que foram sentidos como potenciadores e inibidores dos efeitos da formação na perspetiva da aprendizagem e da transferência para os contextos de trabalho?

Considerando a necessidade de se manter a confidencialidade dos autores dos relatórios optou-se por usar a designação F seguida de um número, no caso dos relatórios da Oficina de Formação, e a designação F seguida de uma letra minúscula, no caso das referências retiradas dos relatórios do Círculo de Estudos. Considerámos, na análise dos relatórios, as declarações, com sentido autónomo, através das quais se consegue recolher informação válida para responder às questões atrás enunciadas.

Pela análise dos relatórios, elaborados pelos formandos, terminada a Oficina de Formação, podemos apurar que nos mesmos se encontra expressa, de forma evidente, a percepção da importância da formação para a **aquisição e/ ou consolidação de conhecimentos**. Alguns destes conhecimentos reconhecidos como adquiridos são mais centrados na natureza da avaliação:

“A ação de formação abriu-me novos horizontes e possibilitou-me perceber que avaliar é um processo pedagógico, cujo propósito é melhorar a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação só faz sentido se estiver fortemente relacionada com o ensino e a aprendizagem, ou seja, deve estar intrinsecamente relacionada. Não é uma questão de utilização de instrumentos de medida, é antes um processo pedagógico, que deve estar ao serviço da aprendizagem.”F8

“Ao longo da ação, aprofundi os meus conhecimentos sobre a natureza e os princípios da avaliação (princípio da transparência, princípio da melhoria da aprendizagem, princípio da integração curricular e princípio da positividade e diversificação) e sobre as diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa.”F15

Existiram também conhecimentos que foram consolidados e que permitiram esclarecer melhor conceitos e funções da avaliação:

“oportunidades para rever e refletir sobre conceitos que sempre nos acompanharam na nossa prática, por exemplo, as modalidades de avaliação.”F1

“Clarificação mais criteriosa e concreta entre avaliação formativa e avaliação sumativa.” F7

“(…)momento para refletir novamente sobre a avaliação formativa e a avaliação sumativa.”F2

Foram reconhecidos outros conhecimentos adquiridos que se relacionavam mais com o processo de avaliação:

“Compreendi ainda que o feedback é uma das competências centrais e poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos.” F6

“Agora, o que aprendi, e que nem sempre fazia... confesso, é que a avaliação deve ser orientada por critérios muito claros e estes devem ser conhecidos pelos alunos antes da atividade.” F14

Outros conhecimentos adquiridos decorreram do processo de elaboração do PI e parecem centrar-se em ganhos ao nível da identificação de situações-problema ou necessidades de intervenção no Agrupamento de Escolas:

“Devo destacar as aprendizagens efetuadas ao nível do processo de

construção de um Projeto de Intervenção para o Agrupamento” F15

Comparativamente com a importância da formação para a aquisição e/ou consolidação de conhecimentos, identificamos ainda nos relatórios um maior número de referências de que a formação contribuiu para a produção de mudanças no exercício profissional dos formandos. Algumas destas estão em relação direta com o Projeto de Intervenção que foi elaborado durante a formação:

“Sinto-me motivada para participar e pôr em prática as mudanças que o mesmo implica [Projeto de Intervenção], na expectativa de que algo possa mudar, para melhor, no trabalho que diariamente realizamos com os nossos alunos.” F6

“[Durante a elaboração do Projeto de Intervenção] A clarificação de conceitos sobre avaliação foi de extrema importância para a evolução do trabalho pedagógico do Agrupamento.” F10

[Para a elaboração do PI foram importantes] “Os contributos não só dos docentes presentes nesta formação, mas também de todos os docentes do Agrupamento consultados” F15

Existiram outras mudanças percebidas que se prendem com alterações do exercício profissional mais centradas na aula e no trabalho com os alunos:

“A frequência desta formação permitiu-me elaborar estratégias que irão beneficiar e atualizar as dinâmicas das aprendizagens em sala de aula.” F9

“Vai ser necessário melhorar a comunicação, clarificar com os alunos aquele que é o seu percurso escolar, isto é, torná-los conscientes do que é esperado de cada um, da valorização do que acontece em aula, que é onde verdadeiramente o crescimento no saber vai acontecendo.” F7

“Esta formação permitiu desenvolver e melhorar os meus instrumentos de trabalho, diversificando e aplicando-os de forma mais segura.” F13

“Em contexto de sala de aula, melhorei e utilizei com mais frequência o feedback ao aluno, valorizando os resultados positivos e revertendo os negativos.” F13

“A autorregulação dos alunos também está presente diariamente, em sala de aula, através da atividade do semáforo.” F14

Existem outras referências a mudanças da prática profissional, que surgem mais associadas a dinâmicas de disseminação da formação junto dos outros docentes, de alunos e de Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas a que os formandos pertenciam:

“Posteriormente,[à formação] no âmbito do Departamento a que pertencço, estive igualmente envolvida na definição daqueles que são os maiores constrangimentos que encontramos no percurso para o sucesso dos nossos alunos.” F7

“A formação permitiu clarificar junto dos professores, posteriormente dos alunos e encarregados de educação os conceitos de avaliação e classificação” F11

“Enquanto Coordenadora do Departamento de (...) refleti, conjuntamente com restantes docentes do Departamento, sobre: critérios de avaliação, formas de dar feedback, áreas prioritárias de intervenção para a melhoria das aprendizagens e estratégias para alcançar os objetivos pretendidos.” F15

“ [em reuniões de departamento] foram propostas estratégias de melhoria das aprendizagens, de destacar, a título de exemplo, a planificação de diferentes oficinas de escrita (individuais e em grupo), a elaboração de rubricas para as diferentes modalidades de escrita de modo a uniformizar e clarificar junto dos alunos o expectável, orientando assim o seu trabalho com vista à melhoria das aprendizagens.” F12

Foram também identificados nos relatórios vários aspectos que foram considerados pelos formandos como **facilitadores da transferência dos efeitos da formação**, ao nível da aprendizagem e da transferência para os contextos de trabalho.

Alguns destes aspetos estão relacionados com a importância dos conteúdos da formação e a utilidade dos recursos que foram disponibilizados aos formandos. No entanto, a maioria dos tópicos referidos prendem-se com o “clima” e a dinâmica da formação. A título de exemplo, destaca-se:

“o espírito muito positivo que caracterizou os encontros desta oficina de formação.” F3

“a forma como foram dinamizadas as sessões, com um equilíbrio entre componente teórica e componente prática.” F5

Foram ainda referenciados outros aspetos relativos à relevância do trabalho colaborativo e à partilha de saberes e experiências:

“ Devo destacar, também, a oportunidade de refletir, partilhar e trabalhar colaborativamente.”F13

“ O trabalho colaborativo em prol da construção de um plano de intervenção.”F11

A forma como foi organizado o grupo de formação, pertencendo todos os formandos ao mesmo Agrupamento, também foi considerada por muitos docentes como facilitadora dos efeitos da formação. Existe ainda uma referência à importância de esta formação ter sido calendarizada permitindo um maior espaçamento temporal entre as sessões.

A referência a factores que poderiam ter interferido negativamente nos efeitos da formação, na perspectiva da aprendizagem e da transferência para os contextos de trabalho, foi reduzida na comparação com os factores facilitadores. Existiram referências relativas:

- à sobrecarga de trabalho e a falta de tempo sentida por muitos docentes;
- à falta de “receitas” dadas durante a formação que não permite a aplicação direta às situações-problema.

A análise dos relatórios dos formandos que concluíram o Círculo de Estudos também nos permitiu alcançar algumas conclusões. O Círculo de Estudos tem uma metodologia mais centrada na reflexão e no debate em torno de alguns temas. E esta característica influenciou o modo como os formandos **adquiriram e/ou consolidaram conhecimentos**. Em consequência, alguns dos conhecimentos referidos como adquiridos pelos formandos centram-se mais na capacidade de investigar, de discutir, de refletir em torno de assuntos propostos a debate:

“A formação revelou-se, na sua globalidade, um instrumento de autorreflexão, troca de experiências e atualização de conhecimentos.”
Fb

“Obrigaram-nos a parar para pensar, a parar para refletir, a parar para partilhar, a parar para ter mais tempo para o que é realmente fundamental: como fazer melhor, como ensinar a aprender melhor, como ir mais além”.
Fe

“Esta formação veio, ainda, sublinhar a importância do trabalho colaborativo, inter e transdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens.” Fg

“este Círculo de Estudos permitiu a partilha e o desenvolvimento de capacidades de questionamento e reflexão em grupo sobre questões problemáticas e específicas da Avaliação.” Fi

O trabalho que foi sendo realizado, centrado no estudo de textos que serviram de base à discussão e à partilha, foi considerado por muitos formandos como o meio ideal para debater e aprofundar conceitos relacionados com a avaliação pedagógica:

“A realização do Círculo de Estudos possibilitou a análise e discussão

de conceitos que, embora de uso corrente na atividade docente, nem sempre são entendidos da mesma maneira, mas cujo significado importa consensualizar.” Fh

“Os debates e a verbalização das opiniões “materializou” as diferenças e clarificou conceitos ligados ao processo avaliativo.” Fg

“Considero que o aprofundamento da temática da avaliação pedagógica, por todos os participantes, através da pesquisa e do trabalho centrado em cada um ele foi a metodologia perfeita e efetivamente conseguida.” Fj

Curiosamente, nestas referências, alude-se a diferenças de perspectiva, entre os intervenientes na formação. São estas diferenças que suscitam, na opinião de alguns formandos, a necessidade de consensualizar e de clarificar conceitos, o que parece indiciar que este grupo já está a mobilizar outros conhecimentos adquiridos na formação já realizada no âmbito do Projeto MAIA. Outras referências centram-se na experiência sobre o que foi sendo realizado nas escolas durante a implementação dos Projetos de Intervenção. Um sintoma desta situação parece estar nas referências ao trabalho realizado em torno do Projeto de Intervenção que tinha sido elaborado na Oficina de Formação:

“Contribuí ainda para a reflexão e análise do Projeto de Intervenção do Agrupamento, permitindo identificar a necessidade de clarificação da Política de Avaliação e de Classificação do Agrupamento.” Fl

“Permitiu continuar o levantamento das questões e problemas de relevo subjacentes às mudanças que se impõem na concretização de uma avaliação pedagógica, de acordo com o PI elaborado.” Fh

Foi identificado, nos relatórios, um número significativo de referências de que esta formação contribuiu para a **produção de mudanças no exercício profissional** dos formandos. De entre estas destacamos um grupo mais numeroso que declara a importância desta formação para a melhoria das suas práticas pedagógicas:

“Considero que a troca de experiências e saberes que esta formação trouxe, e que foi evoluindo em crescendo, se constituiu como um enorme contributo, para o modo como olho, agora, para as minhas práticas pedagógicas.” Ff

“Fiz uma reflexão sobre o processo de aprendizagem que dinamizo na sala de aula, tentando diversificar mais os instrumentos de avaliação formativa e dar um feedback o mais útil possível aos alunos.” Fi

“O confronto com ideias divergentes fez-nos refletir sobre as nossas práticas e reforçar o que parece bem ou alterar o que não achamos que está certo; implicou que repensemos o que implementámos.” Fm

Existem outras referências que constataam que esta formação se refletiu nas práticas profissionais dos docentes, através do reforço do espírito de grupo, do trabalho colaborativo, o que parece facilitar uma intervenção mais concertada e consequente no contexto educativo:

“Implicar a formação na reflexão e na mudança das práticas letivas, incrementar o trabalho colaborativo entre docentes, neste caso, trabalhadores da mesma unidade orgânica, fortalece a autoconfiança e estreita laços entre os seus participantes, consolida o espírito de grupo e a capacidade de interagir.” Fi

“A ação de formação realizada permitiu a criação de um espaço de trabalho colaborativo, onde foi possível passar da teoria à prática.” Fa

Vários aspetos foram considerados pelos formandos como **facilitadores da produção dos efeitos da formação** ao nível da aprendizagem e da transferência para os contextos de trabalho, de entre estes destacam-se como os mais referidos a dinâmica da formação e o trabalho colaborativo:

“A interação com o formador, que aqui assumiu mais o papel de moderador, foi bastante importante; ao colocar questões desafiadoras fez-nos pensar e trabalhar de forma colaborativa, numa partilha de saberes. Ff

“Houve grande partilha de todos os envolvidos o que permitiu um debate criativo e lúcido, e uma grande interiorização dos trabalhos realizados, largamente demonstrado pela participação de todos. Isto promoveu uma relação mais próxima entre a teoria e a prática, o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção.” Fj

Também foi considerada como facilitadora da produção dos efeitos da formação a modalidade da ação em Círculo de Estudos:

“Este formato de formação permitiu termos “tempo” e disponibilidade para repensarmos, partilharmos e refletirmos.” Fb

A referência a **aspetos que podem interferir negativamente nos efeitos da formação** também foi aludida, ainda que com um número muito reduzido de registos. As duas referências identificadas salientam como seria importante ter havido uma calendarização da formação mais longa.

Da análise dos relatórios produzidos, depois da frequência destas formações, pensamos que a mesma evidência que a frequência destas ações de formação foi considerada relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Estas duas formações constituíram, na perspetiva dos formandos, uma oportunidade para clarificar conceitos e aprofundar conhecimentos no âmbito da avaliação pedagógica. Mas permitiram também momentos para refletir sobre as suas práticas e introduzir melhorias consideradas úteis no trabalho com

os seus alunos. Este registo de mudanças nas suas práticas profissionais, no decurso da formação ou depois do seu *terminus*, está muito presente na maioria dos relatórios consultados.

Manifesta-se, por outro lado, nos relatórios, a importância de a formação ter apostado na partilha de ideias e práticas. De ter apelado à participação de todos. Provavelmente esta orientação permitiu construir uma dinâmica de formação que envolve e está atenta às dificuldades e aos projetos dos formandos, o que parece ter sido um facilitador da transferência do que se discutiu e aprendeu para os contextos de trabalho dos formandos. E talvez, por isso, alguns registos identificados tenham dado conta disso mesmo:

“Início esta reflexão confessando que foi das formações que mais me concretizaram nos últimos tempos e que nunca me “pesou” num sem fim de coisas que tenho sempre para fazer na correria diária da escola.” F14

Para se produzir uma melhoria nas nossas práticas docentes, está envolvido, como sabemos, um conjunto significativo de variáveis. E qualquer mudança a empreender, na nossa opinião, tem de ser procurada, refletida e desejada por ser considerada útil e necessária. Para a concretização deste processo o tempo da formação poderá ser um facilitador. Um tempo que se quer para pensar, para partilhar. Um tempo que muitas vezes continua a estar ausente do dia a dia das nossas escolas. Neste caso parece que a formação, na análise de alguns formandos, ofereceu essa oportunidade:

“Trei recordar esta formação sempre com um sorriso e como um momento de iluminação, que na verdade foram vários. Deveríamos ter mais momentos enriquecedores como este nas escolas. No meio do corre-corre obrigáramos a parar para pensar, a parar para refletir, a parar para partilhar, a parar para ter mais tempo para o que é realmente fundamental: como fazer melhor, como ensinar a aprender melhor, como ir mais além.” Ag

Bibliografia

Fernandes, D. (2021). Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2021). Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2020-2021). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2021). Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2020-2021). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho,

Documentos online

Oficina de Formação- Avaliação Pedagógica I: Projetos de Intervenção nos domínios do ensino, aprendizagem e avaliação, 2021. Acedido em 9 de julho 2023, em https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-10/Oficina_de_formacao_avaliacao_pedag%C3%B3gica_I.pdf

Círculo de Estudos :Para a Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: desenvolvimento e concretização dos Projetos de Intervenção, 2023. Acedido em 6 setembro de 2023, em <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-05/C%C3%ADrculo%20de%20Estudos.pdf>

Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) 2023 DGE. Acedido em 9 de julho 2023, em https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-08/Maia%20-%20Brochura_Portugue%CC%82s.pdf.

Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) 2022 DGE. Acedido em 9 de julho 2023, em <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/ideias-fundadoras-e-dimensoes>

Para a melhoria das práticas de avaliação pedagógica

Carla de Almeida Baptista¹

*A educação exige os maiores cuidados,
porque influi sobre toda a vida*

Séneca

Preâmbulo

Este artigo tem como objetivo dar conta de uma experiência de formação que teve lugar na sede do CENFORMA (Centro de Formação de Professores de Montijo e Alcochete), na modalidade de círculo de estudos, intitulada: *Para a Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: desenvolvimento e concretização dos Projetos de Intervenção*.

Introdução

É em função da necessidade de modificar a realidade do contexto educacional que qualquer projeto de intervenção pedagógica surge, partindo da reflexão sobre a prática em sala de aula e da emergência de uma situação que interfere com a consecução dos objetivos educativos a atingir. Quando o sucesso educativo se encontra aquém do desejado e os alunos se afastam dos resultados que, tanto eles, como nós, professores, almejamos atingir, emerge a necessidade de introduzir novas práticas pedagógicas que possam ser eficazes na remissão do problema. A diagnose das dificuldades dos alunos encaminha-nos para um quadro onde urge devolver ao aluno, desde logo, o gosto pela aprendizagem, ao mesmo tempo que se apropria dos conhecimentos e competências em falta. O *feedback* avaliativo, enquadrado na planificação da prática letiva, constitui uma boa ferramenta para que o aluno se pense, consciente das suas competências e das ações que tem de empreender para melhorar os seus resultados e tornar-se, cada vez mais, confiante em si e nas suas capacidades.

Aprender e inovar andam de mãos dadas com a atividade docente e é por isso que a formação ao longo da vida se institui, hoje, de forma inquestionável, como uma absoluta necessidade fruto dos crescentes desafios da atual sociedade, múltipla e mutante. É exigida, a quem faz vida desta profissão, a responsabilização de atualizar conhecimentos, tanto mais que cabe aos docentes responder adequadamente aos desafios da prática letiva através de uma ação educativa adaptada e adaptativa, em função do seu ambiente educativo. As nossas escolas são microcosmos da sociedade, heterogéneas, multiculturais e multirraciais, onde os alunos se distinguem muito para além dos resultados

¹Formanda do Cenforma e Docente na Escola Secundária Jorge Peixinho

acadêmicos (Ferreira, 2017, cit. Maia, 2019, p.168), nomeadamente nos ritmos e estilos de aprendizagem, bem como nos seus interesses e competências. Concomitantemente, importa realçar que o moderno paradigma de uma escola inclusiva, onde o lema é educar para todos, complexifica a tarefa dos professores que, em função das políticas educativas em constante “revolução”, os leva a encarar a formação como uma componente fundamental na sua construção profissional. Daqui decorre que é fundamental o contributo de uma formação de professores que satisfaça as necessidades emergentes da prática letiva, ao serviço da melhoria da qualidade da educação e do sucesso educativo. O contínuo desenvolvimento profissional da classe docente ajuda a dotá-la de competências fundamentais que acompanham a contínua transformação dos ambientes educativos (Alarcão, 1996, cit. Maia, 2019, p.168) e promove alterações de pensamento e de práticas, potenciadoras de maior sucesso, sendo, por isso, que a formação contínua é uma componente essencial do desenvolvimento profissional (Morgado, 2014, cit. Maia, 2019, p.168), que, individualmente ou no coletivo, através de experiências, quer formais, quer informais, conduz ao desenvolvimento das práticas letivas dos docentes (Marcelo, 2009, cit. Maia, 2019, p.170).

O envolvimento dos professores na formação contínua passa pela pertinência da oferta formativa da mesma e os centros de formação de professores devem estar atentos às reais necessidades dos variados contextos educativos que servem. A formação contínua deve ter significado e, numa perspetiva pragmática, partir das necessidades particulares dos professores. Esta ideia é defendida por vários autores, e Maia (2019) corrobora estes testemunhos ao referir que “é importante que os planos de formação contínua dos professores sejam elaborados numa relação direta com as suas necessidades e as das escolas” (e.g. Day, 2001; Morgado, 2005, 2014; Esteves, 2016, cit. Maia, 2019, p.173). A ação de formação de que este artigo dá conta está em perfeita simbiose com estes pressupostos e a modalidade escolhida, círculo de estudos, foi um dos principais fatores para o sucesso da mesma, já que assentou numa dinâmica reflexiva em que os professores pensaram sobre novas formas de atuação potencialmente mais adequadas e próximas das realidades com as quais são confrontados todos os dias (Lopes, 2013, cit. Maia, 2019, p.175). Importa perceber que esta modalidade de formação contínua tem como objetivo primordial interrogar a realidade educativa, explorando as dificuldades e os problemas relevantes para o desempenho docente. Como tal, é inevitável abordar os aspetos negativos para que se possam gerar mudanças positivas, explorando procedimentos e instrumentos pedagógico-didáticos, metodologias de trabalho e casos particulares. No decurso do círculo de estudos em análise, a atitude interventiva e construtiva dos formandos e, em particular, dos formadores, a partilha de perspetivas e experiências, a dinâmica de trabalho conseguida e a cumplicidade gerada foram estimulantes e potenciaram os resultados que ultrapassaram as expectativas do grupo. Para pensar a educação, há que assumir uma postura crítica e inquisitiva sobre as suas problemáticas, capaz de gerar dúvidas e desconfortos que, no decorrer desta formação, estiveram sempre na agenda do dia. Desconstruir, para desmontar crenças e derrubar barreiras que abram novas possibilidades, motivou os formandos a

participarem em todas as sessões, de forma animada e expectante, em interação e investigação. A partilha despudorada dos problemas com que os professores se confrontam, dos constrangimentos que sentem, bem como dos desafios que enfrentam, tornaram este grupo, formandos e formadores, cúmplices da mesma realidade tantas vezes percebida por cada um como apenas sua. Falar abertamente sobre todos os aspetos que encaramos como obstáculos na prática docente foi libertador. Partilhámos as exigências que planificar em conformidade com os documentos orientadores traz, em particular com programas curriculares extensos, com um número elevado de alunos por turma, de origens diversas, com diferentes níveis de desempenho e diferentes ritmos de aprendizagem dentro da mesma sala. Como conseguir, nesta panóplia, encontrar uma fórmula profícua para gerir tantas variantes e, simultaneamente, não perder o foco no objetivo primordial: o sucesso educativo dos alunos? Conscientes de que não existem soluções únicas, nem completamente eficazes face a todas estas variáveis, a formação prosseguiu o seu caminho equacionando uma possibilidade: a prática da avaliação pedagógica, mais concretamente, sobre o que proporcionar um *feedback* de qualidade e direcionado pode contribuir para um melhor desempenho dos alunos, na aquisição do conhecimento, ao mesmo tempo que lhes desenvolve competências que potenciam o seu espírito crítico. A escola é o ambiente natural para se realizarem as múltiplas literacias que os alunos necessitam de mobilizar para responder aos desafios complexos da vida moderna, exigente e acelerada. A “[...] educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, [...]” (PASEO, 2017, p.5), aponta para a necessidade de se pensar na educação num quadro de diversidade e inclusão, onde todo e qualquer aluno encontre espaço para se desenvolver em todas as suas dimensões. O que a escola pretende é, antes de mais, desenvolver as competências que tornem os alunos autónomos, responsáveis, conscientes de si e do outro, capazes de pensar criticamente, de trabalhar colaborativamente, ao mesmo tempo que desenvolvem o respeito pela dignidade e diversidade humanas, a solidariedade e o apreço pela cultura. É inevitável os agentes educativos sentirem esta pressão, que a atual sociedade exerce sobre a escola, para formarem pensadores críticos, particularmente com a sobrecarga de informação a que os jovens têm acesso. Deter uma opinião informada e decidir sobre diferentes pontos de vista e perspetivas é difícil, mas fundamental para podermos ter confiança nas nossas decisões (Lopes et al., 2020, p.5). A análise crítica e consciente do estágio de concretização das competências que os discentes devem adquirir tem de ser apropriada pelos mesmos. O pensamento crítico envolve o questionamento com o objetivo claro de conduzir a um raciocínio seletivo por parte dos alunos que lhes permita encontrarem respostas, de forma autónoma, e adotarem um processo de resolução que os aproxime do seu objetivo. É, precisamente, através desta operacionalização do pensamento, feita rotina, que se compreende a mais-valia desta postura no quadro da construção do percurso escolar e académico dos alunos. A aprendizagem deve manifestar-se através daquilo que os alunos aprendem, mas, mais relevante, na forma como são capazes de mobilizar o que aprenderam para o utilizarem em contextos e circunstâncias diferentes. Saber como fazê-lo depende da utilização de raciocínios complexos que partem de uma

visão crítica da apropriação da realidade e dos desafios das tarefas em contexto. Vejamos o que diz Lopes (2020) a respeito: “seguros de que o pensamento crítico pode ser claramente ensinado e promovido em ambiente escolar e acadêmico, será importante analisar em que medida diferentes estratégias de ensino e aprendizagem podem ser adotadas e testadas por professores de qualquer área disciplinar e nível de ensino interessados em promover o pensamento crítico nos estudantes do século XXI” (Lopes et al., 2020, p.16). Quer isto dizer que é, precisamente, neste enquadramento, que nós, professores, devemos equacionar o papel que o pensamento crítico desempenha na globalidade da aprendizagem e que, acrescente-se, não se limita ao desenvolvimento da cognição, indo para além do âmbito dos conhecimentos e competências, abrangendo, também, as qualidades humanas e as atitudes (Barnett, 2004, 2015; Nussbaum, 1998, cit., Lopes et al., 2020, p.7). Aliás, este pressuposto encontra-se bem claro na Lei de Bases do Sistema Educativo português, na alínea a), do Artigo 7º, que objetiva “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico [...]”. Será na senda deste objetivo que o *feedback* avaliativo, como instrumento de monitorização e controlo, pode ajudar os alunos a serem mais confiantes nos seus percursos de aprendizagem e nas suas tomadas de decisão, até porque o maior desafio para os alunos está, não na forma como usam as competências para elaborar opiniões, mas, sobretudo, em serem capazes de verificar se o conseguem eficazmente através da utilização de processos de monitorização. Como poderão os professores, assim, concretizar e cimentar um ensino virado para uma utilização consciente e pragmática dos saberes?

Nas últimas décadas, o sistema educativo tem sido alvo de variadas reformas que alteraram, diversificaram e flexibilizaram os percursos educativos, nomeadamente com as alterações aos currículos, expressas em documentos fundamentais que norteiam a prática pedagógica, como as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), e cuja lógica de implementação foi a de preparar os alunos para a vida ativa. É por isso que os atuais currículos apresentam desafios que ultrapassam a memorização de conhecimentos e o desempenho de procedimentos rotineiros, tal como nos diz Domingos Fernandes (2004), a ideia subjacente é a de “garantir que os sistemas educativos preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados [...], de selecionar informação [...], de serem cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades” (Fernandes, 2004, p.8), sendo a aquisição de conhecimentos absolutamente necessária, mas insuficiente para resolver problemas, já que estes implicam a mobilização de atitudes e estratégias. Na verdade, sabemos que qualquer ação de natureza educativa, quando se efetua, é transversal e abrange múltiplos saberes. Disso dá conta a figura que se segue, de acordo com a proposta organizativa de Coll, Pozo, Sarabia e Valls (1994), que ilustra o “[...] conjunto de conhecimentos [...] procedimentos, capacidades, destrezas motoras, valores e atitudes [...] que devem ser apreendidos [...] para alcançar a aprendizagem esperada.” (Lopes et al., 2020, p.25).

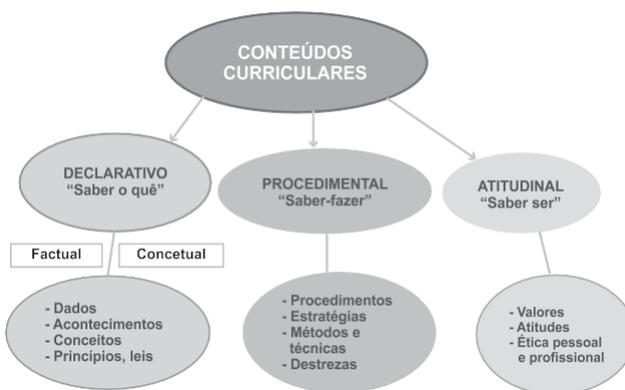


Figura 1- Áreas de conteúdo na planificação para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo (Lopes et al., 2020, p.26)

As escolas devem, pois, desafiar os alunos, ao promoverem o desenvolvimento das suas competências analíticas e reflexivas, a olharem criticamente para o mundo. Para este propósito, o professor deve orientar o seu trabalho de planificação atendendo às áreas de competências do PASEO, ilustradas na figura 2, precisamente porque “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados [...] envolvem conhecimento, capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes [...] e valores éticos.” (PASEO, 2017, p.8). Os variados contextos de aprendizagem, através de metodologias, estratégias e procedimentos pedagógico-didáticos pensados de acordo com as especificidades das diversas áreas disciplinares, servem este propósito. Ao planificar experiências de aprendizagem, o docente articula os conteúdos curriculares inscritos nas AE com as Áreas de Competências elencadas no PASEO e os critérios de avaliação para proporcionar aos alunos múltiplas aprendizagens que conduzirão ao seu desenvolvimento integral.



Figura 2- Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, p.11)

Seguramente, cabe aos professores a tarefa de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem onde estes estejam envolvidos desde o início, compreendendo os objetivos que as presidem e as aprendizagens a realizar. O comprometimento neste processo é partilhado pelo professor, que acompanha, orienta, avalia, e pelo aluno, enquanto agente ativo na construção das suas aprendizagens. Na verdade, sabemos que as aprendizagens só serão significativas se forem construídas reflexivamente pelos alunos e que estes têm de investir na construção dos seus conhecimentos, competências, capacidades, valores e atitudes que serão apreendidas nas diferentes áreas disciplinares, de acordo com as suas especificidades. A aquisição de todas as competências acima referidas será o garante da construção equilibrada de um ser humano com todas as ferramentas de que vai necessitar para o seu futuro. Por isso, tal como se vê ilustrado na figura abaixo, a aprendizagem deve ser entretecida pelas seguintes dimensões: a transmissão de conhecimento (“Saber o quê”), o desenvolvimento de capacidades (“Saber-fazer”), qualidades humanas, atitudes ou valores (“Saber ser”).



Figura 3- Esquema conceitual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OCDE Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OCDE, 2016 (PASEO, p.19)

Neste contexto, entende-se que, para que as aprendizagens sejam realizadas, o professor tem de fornecer ao aluno *feedback* constante do seu trabalho, com o objetivo primordial de conduzir a aprendizagens efetivas. Por conseguinte, para que um *feedback* seja verdadeiramente eficaz, este deve descrever o desempenho dos alunos nas tarefas por eles realizadas, de forma clara, detalhada e acessível aos alunos, ao mesmo tempo que se fornecem sugestões de reformulação e melhoramento que orientem os alunos a prosseguir os seus esforços de aprendizagem. Afinal, o objetivo do *feedback* centra-se, decerto, na qualidade das tarefas realizadas, em particular nos procedimentos, processos e estratégias, tendo em conta os objetivos e critérios de aprendizagem. Em suma, tal como declara Fernandes (2022) “a avaliação formativa só existe e só faz real sentido se der origem à distribuição de *feedback* que permita que os alunos possam rever o trabalho realizado no sentido de o reformular e/ou melhorar” (Fernandes, 2022, p.20). Só assim os alunos se tornam conscientes do que ainda têm de aprender e do que potencialmente necessitam para melhorar o seu desempenho. Este olhar criterioso permite-lhes autorregular-se e desenvolver as suas competências

crítica e cognitivamente, refletindo periodicamente sobre a qualidade dos seus trabalhos. Este processo decorre da dinâmica do trabalho diário em sala de aula e, de forma integrada, nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a avaliação formativa “[...] tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender” (Fernandes, 2021, p.4). Potencialmente, todas as tipologias de atividades que o docente propõe aos seus alunos são passíveis de recolha de informação acerca das aprendizagens realizadas e devem cumprir três objetivos: aprender, ensinar e avaliar. Porém, como todos os instrumentos têm vantagens e desvantagens, cabe ao docente selecionar os que vai utilizar, de acordo com os seus objetivos. Não obstante a existência nas escolas da prática enraizada de utilizar o teste e a avaliação sumativa como meio primordial de recolha de informação acerca das aprendizagens dos alunos, o professor tem ao seu dispor uma panóplia de outras metodologias que pode e deve usar: apresentações orais, inquéritos por questionário, questões de aula, listas de verificação, rubricas de avaliação e classificação. Trata-se de dar destaque aos processos de aprendizagem e aos contextos em que esta ocorre. Ressalve-se aqui, adicionalmente, que a avaliação pedagógica também integra a classificação, cujo propósito final é o de certificar as aprendizagens. Relevante para a prossecução de estudos dos alunos, integra o processo pedagógico e deve contribuir para o *feedback* avaliativo dos processos de aprendizagem. Por isso, Fernandes (2022) afirma que “[a]s avaliações formativas e as avaliações sumativas podem ser baseadas, indistintamente, em dados qualitativos e quantitativos” (Fernandes, 2022, p.18).

Como não é possível garantir que a avaliação abranja todos os domínios do currículo e não existe nenhuma “estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exatamente determinadas aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2004, p.18), os professores podem minorar este fator condicionante através do processo de triangulação, que a recolha de informação com recurso a técnicas, instrumentos e estratégias diversificados permite, evitando a visão fragmentada que, isoladamente, cada um deles fornece. O propósito da utilização do processo de triangulação é o de aumentar a fiabilidade dos resultados que permitem atribuir, por um lado, *feedback* de maior qualidade e, por outro, uma classificação final que resulte o mais objetiva e justa possível. É importante registar que não se trata aqui de desmerecer o papel da avaliação sumativa no processo de aprendizagem. A mensagem que se quer aqui transmitir é que recorrer ao instrumento do teste para simultaneamente classificar e dar *feedback* ao aluno é insuficiente e não dá oportunidade ao discente de melhorar. Um teste escrito pode ser corrigido e classificado, mas não ser utilizado para a classificação final a atribuir, e servir para fazer um ponto de situação e “distribuir *feedback* de qualidade aos alunos” (Fernandes, 2021, p.5), consistindo “num momento particularmente rico e devidamente ponderado de [...] síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer [...]” (Fernandes, 2021, p.5). Esta ideia é partilhada por Machado ao referir que a avaliação sumativa se constitui como um “*feedback* de súmula, de balanço ou de ponto de situação numa escala temporal de média ou longa duração” (Machado, 2021, p.11). Recorrer apenas à avaliação sumativa com a atribuição de notas é

um “*feedback* muito pobre, com um caráter eminentemente normativo, que não orienta de forma precisa e adequada os alunos” (Machado, 2021, p.12). Durante o processo de planificação, o docente deverá ponderar sobre os métodos e estratégias de aprendizagem que se adequem às competências a adquirir de forma a estimular o pensamento crítico. A figura 4 apresenta algumas destas estratégias de aprendizagem ativa.



Figura 4- Estratégias de aprendizagem ativa (Lopes et al., 2020, p.36)

O que, certamente, importa é que os alunos tenham a oportunidade de pensar e de avaliar o seu trabalho para que possam continuamente desenvolver esforços para fazer o que necessitam para aprender. Se o professor organiza e desenvolve o seu processo de ensino com a atenção focada nas seguintes questões: “a) o que devem os alunos aprender?, b) quando devem aprender?, c) como devem aprender?, d) para que devem aprender?” (Fernandes, 2021, p.7), é legítimo que o aluno também as considere para aprender mais e melhor. Com efeito, este processo pedagógico deve ser pensado a partir de tarefas de avaliação que permitam que “os alunos trabalhem com os conhecimentos, capacidades e valores previstos no currículo” (Fernandes, 2021, p.4), através de tarefas com objetivos e critérios claros para a compreensão do que lhes está a ser solicitado e do que se espera do seu desempenho nas mesmas. Atenemos no que nos diz Fernandes ao referir que “[...] quando os alunos conhecem e compreendem antecipadamente os descritores, indicadores e níveis de consecução dos critérios definidos e os níveis de desempenho que lhes correspondem numa dada escala, ficam bem mais cientes acerca do que têm de aprender e de saber fazer e de como o seu trabalho será avaliado.” (Fernandes, 2021, p.4). Para esta finalidade, e a título de exemplo, a utilização de rubricas de avaliação constitui-se como uma ótima estratégia para proporcionar ao aluno um *feedback* formativo do desenvolvimento ou posse de determinada competência, presente na definição de indicadores, critérios e conceitos. Não sendo, à priori, um instrumento de avaliação, as rubricas são “ferramentas criadas com o intuito de direcionar o

foco do processo destinado a avaliar se um aluno já possui (estado) ou está desenvolvendo (processo) determinada competência” (Chaves, 2009 p.?). Será a partir de várias avaliações formativas do seu desempenho que o aluno se sentirá estimulado e orientado para melhorar as suas aprendizagens, assimilando e aplicando os seus progressos. Assim sendo, o *feedback* formativo torna-se indispensável para o processo avaliativo e se este for providenciado de forma regular, os alunos desenvolvem competências de autoavaliação e de autorregulação, pensando criticamente sobre as aprendizagens que já dominam, bem como, mais relevantemente, sobre aquelas que lhes faltam adquirir. Trata-se de centrar no aluno o processo de avaliação e de formação, para que desenvolva a consciência do mesmo e aja para produzir os ajustamentos necessários, com vista ao sucesso do seu percurso académico. A importância desta ferramenta pedagógica é destacada por Shute ao dizer que “o *feedback* formativo é a mensagem comunicada aos alunos pelos professores ou pelos colegas com o objetivo de provocar modificações no seu pensamento ou comportamento, a fim de melhorarem a aprendizagem e adquirirem competências de nível superior [...]” (Shute, 2008, cit., Lopes et al., 2020, p.101). Domingues Fernandes também refere que “[a] utilização sistemática de práticas de avaliação formativa, também designada como avaliação para as aprendizagens, melhora de forma significativa as aprendizagens de todos os alunos [...]” (Fernandes, 2022, p.5). Lewin (1974), por outro lado, dizia que “com demasiada frequência damos [ao aluno] a solução, ao invés de darmos problemas para resolver” (Lopes et al., 2020, p.29). Se pensarmos que “em qualquer setor de atividade, e em qualquer nível de formação, é fundamental a resolução de problemas, a criatividade, o domínio de competências sociais (Mhinga, 2013), em particular a comunicação, a negociação, o trabalho em equipa e autoconfiança (World Bank, 2007)” (Mhinga, 2013, cit., Lopes et al., 2020, p.29), o *feedback* formativo é uma estratégia não só de sucesso educativo, mas uma ferramenta que prepara os alunos para a vida. Em suma, objetivando o desenvolvimento das aprendizagens, a avaliação pedagógica, nas suas vertentes sumativa e formativa, centra o foco no aluno, ajudando-o a suprir os seus erros e dificuldades através da utilização de processos de pensamento e reflexão que o ajudam a pensar melhor. Para isso, todos os alunos devem ser chamados a participar proativamente no seu processo de avaliação, processo esse que se torna conducente à responsabilização do discente pela aquisição das suas aprendizagens e à sua autonomia. Com este intuito, o processo de avaliação formativa, seguramente, desempenha um papel fundamental sempre que aplicar estratégias de regulação e de autorregulação “promovendo nos alunos as competências de *planificar as suas tarefas, regular o seu desenvolvimento e realizar os ajustamentos necessários* (Grangeat, & Lepaneur, 2019, cit. Machado, 2021, p.4). O desenvolvimento da autonomia e da autorregulação, para ser verdadeiramente eficiente, tem de se socorrer de instruções claras e simples sobre os objetivos a atingir, com tarefas desafiadoras, mas concretas e significativas, com os recursos a utilizar, os momentos de ponto de situação e os prazos a cumprir. Da mesma forma, os critérios de avaliação e respetivos níveis de desempenho ajudam os alunos a autorregular a sua aprendizagem e a saberem, com clareza, o que se pretende que aprendam e como vão ser avaliados. A figura 5 dá conta

da dinâmica do trabalho de autoavaliação do aluno ao longo do processo de aprendizagem.

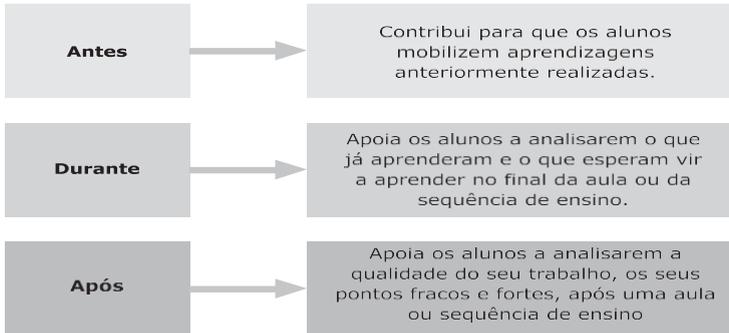


Figura 5- Autoavaliação antes, durante ou após uma aula ou sequência de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2022, p.56)

Este processo de avaliação será, indiscutivelmente, mais rico e completo com a participação sistemática dos alunos e dos seus pares, num envolvimento ativo e solidário, para uma melhor aquisição conjunta de conhecimentos, competências e atitudes. Daqui decorre que, preferencialmente, “o processo de avaliação deve poder contar sempre com a participação sistemática dos alunos através do seu envolvimento ativo numa diversidade de atividades, tais como a autoavaliação e a avaliação entre pares [...]” (Fernandes, 2022, p.15). Um exemplo de como este ciclo de entreaajuda se pode desenrolar está esquematizado da figura 6.

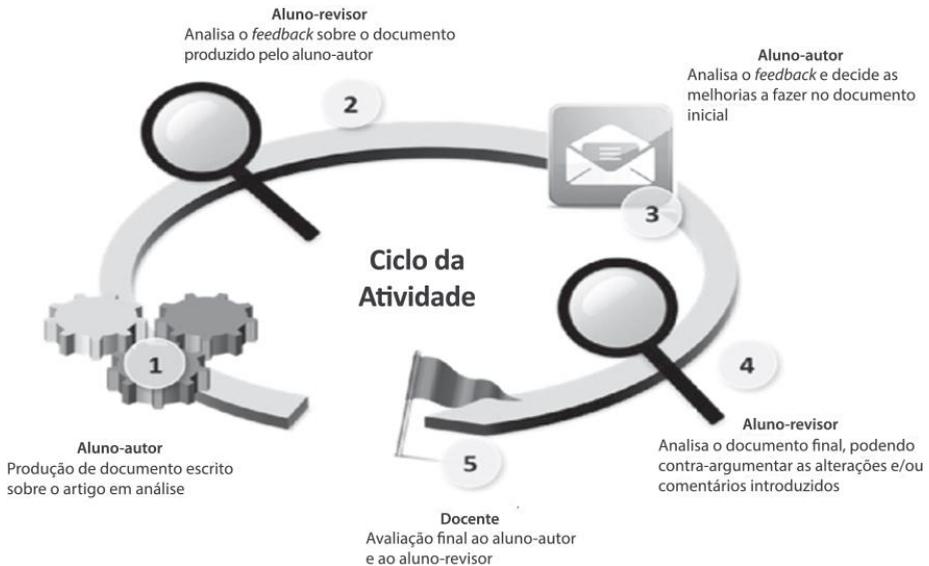


Figura 6- Ciclo de atividade de revisão entre pares (Lopes et al., 2020, p.114)

Tendo em consideração que este ciclo de atividade depende da consciencialização de todo o processo de *feedback*, parece útil, para finalizar, clarificar os processos que presidem a esta prática. Habitualmente, sempre que os professores utilizam o termo *feedback* para se referirem à utilização de práticas de avaliação formativa, estão efetivamente a referir-se à combinação de três processos-chave: o *feed up*, o *feed back* e o *feed forward*. Estes componentes são complementares para a tomada de consciência da situação que os alunos devem ter relativamente aos objetivos de aprendizagem a alcançar. Vejamos a este propósito a figura 7.

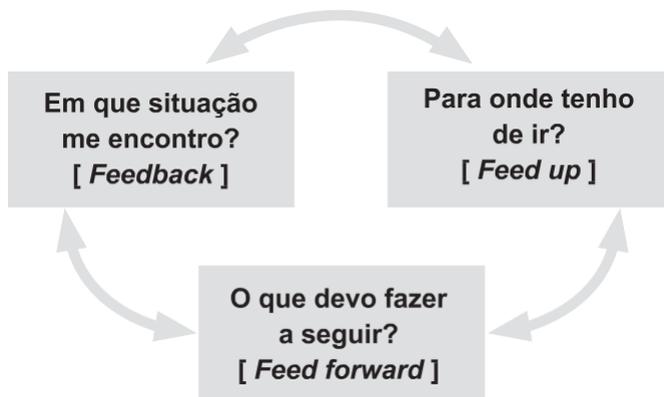


Figura 7 - Ciclo da avaliação formativa (Fernandes, 2022, p.49)

O *feed up* tem como propósito tornar claros os objetivos de aprendizagem e os critérios presentes nos diversos processos de regulação. O *feed up* é essencial, tanto mais que “[...] confere ao processo de avaliação das/para as aprendizagens uma *relação de confiança entre professores e alunos*, estabelecendo uma espécie de contrato pedagógico” (Machado, 2021, p.4). Por seu lado, o *feed back* é, comumente, a resposta que o professor dá ao aluno em função do seu desempenho. Esta pode ser dada oralmente ou por escrito, dependendo do contexto e das atividades educativas em curso. Este momento é, ademais, vital, dado que é quando o aluno recebe as sugestões de melhoria, bem como as ações que deve desenvolver para atingir os objetivos pretendidos. Quanto mais eficazes forem as metodologias utilizadas neste ponto crucial da avaliação formativa, potencialmente, melhores serão os resultados. Por fim, o processo de *feed forward* permite tornar circular este processo, uma vez que, após a informação recolhida e a interpretação dos resultados obtidos, o professor perspetiva e organiza as futuras atividades de aprendizagem. Na sua globalidade, esta dinâmica é indissociável do processo contínuo de ensino e aprendizagem, ou seja, como afirma Fernandes, “[...] o *feedback*, incluindo as suas vertentes de *feed up* e de *feed forward*, é estruturante e incontornável no desenvolvimento das práticas de avaliação formativa” (Fernandes, 2022, p.20).

Conclusão

Os currículos escolares, nas últimas décadas, têm sido alterados com o propósito de preparar os alunos para “navegarem” na sua futura vida ativa, sabendo mobilizar conhecimentos, resolver problemas, potencializar a criatividade e o desenvolvimento do espírito crítico. No entanto, não obstante os avanços realizados, os resultados acadêmicos dos nossos alunos permanecem aquém do esperado. É, neste contexto, que a prática pedagógica da avaliação formativa constitui, comprovadamente, uma estratégia eficaz para orientar pedagogicamente a aprendizagem e potencializar o sucesso educativo dos nossos alunos. Todavia, os professores vivem numa estrutura com condicionantes que não lhes permitem potencializar a prática mais sistemática da avaliação pedagógica com recurso a *feedback* mais regular e, conseqüentemente, mais eficaz: demasiada carga letiva, demasiados alunos por turma, demasiada carga burocrática! Apesar de tudo, há espaço para ir construindo o futuro. Promover formações, onde os docentes são convidados a pensar sobre a validade do processo de avaliação formativa e da utilidade de se implementarem novas metodologias de avaliação, é um dos caminhos a seguir. O trabalho colaborativo aliado à vontade de mudança será o ponto da partida para este processo, e quantos mais convidarmos para entrar neste desafio, mais próximos estaremos dos resultados que pretendemos que os nossos alunos atinjam.

Bibliografia

Chaves, P. (2009). Avaliação de Competências na Escola: Instrumentos, Indicadores, Critérios, Conceitos. Acedido em 5 de maio de 2020, em https://edutec.net/2009/05/05/avaliacao-de-competencias-na-escola_instrumentos-indicadores-criterios-conceitos/

Fernandes, D. (2004). Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios, Texto Editora.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021). Critérios de Avaliação. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Fernandes, D. (2022). Avaliar e Aprender numa Cultura de Inovação Pedagógica, Leya Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º, alínea a)), <http://bit.ly/2sLbHze>.

Lopes, J.L., Silva, H.S., Dominguez, C.& Nascimento, M.M.(2020). Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula, PACTOR.

Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Machado, E. A. (2021). Participação dos Alunos nos Processo de Avaliação. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Maia, V.O. (2019). A formação contínua de professores para a mudança educacional. In Coleção Ciências da Educação: Série Aprendizagem e Formação, volume 05, Edições Universitárias Lusófonas, (pp.167-178).

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (mec.pt)

O Cenforma e a Transição Digital na Educação

Bernardete Lopes¹

Ontem. Hoje. Amanhã. Passado. Presente. Futuro. A escola de sempre, que aprende com o passado, que enfrenta os desafios do presente e (se) prepara para o futuro.

Não querendo tirar relevância à escola-edifício, centrar-nos-emos na escola-comunidade, nas pessoas, nas ações, nas dinâmicas, no envolvimento imprescindível para que a escola desempenhe, hoje e sempre, a sua verdadeira função – despertar a vontade de aprender e providenciar os caminhos para tal.

Somos escola pelos, para e com os nossos alunos e, nas últimas décadas, à dinâmica escola-família-sociedade tem vindo a acrescentar-se a realidade da integração das tecnologias digitais e o impacto destas nas mais diversas esferas do dia a dia. Se até há algum tempo atrás o digital estava confinado ao computador de secretária, ao escritório e a um conjunto delimitado de ações e tarefas, hoje estamos todos permanentemente ligados (em casa, na escola, na rua, no trabalho, em lazer). Rodeados de tecnologias, com rápido e fácil acesso à informação e em permanente interação, movimentamo-nos hoje numa realidade que exige de nós novas formas de organização e mobilização, para que a transformação digital seja uma mais-valia ao serviço das escolas, enquanto instituições, e das aprendizagens dos alunos.

Sabemos que as nossas crianças e jovens estão a crescer com as tecnologias digitais, elas fazem parte das suas vivências e a escola não pode senão caminhar para a frente neste sentido também, para que os nossos jovens consigam não só usufruir, mas também usar as tecnologias digitais eficaz, consciente e responsabilmente. Somos nós que temos o papel de os equipar com as competências necessárias, para que consigam participar de forma crítica e produtiva numa sociedade, também ela, cada vez mais digital.

As políticas nacionais e europeias alinharam-se neste sentido na área da educação: o Programa de Digitalização para as Escolas, no âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital, de 21 de abril de 2020 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020), preconiza a transformação digital das escolas.

Figura I – Pilares do Plano de Ação para a Transição Digital



Fonte: Apresentação do Plano de Ação para a Transição Digital, 5 de março de 2020

¹Embaixadora Digital do Cenforma e Docente na Escola Secundária Jorge Peixinho

O Programa de Digitalização para as Escolas, integrado no subpilar I.1 – Educação Digital, inclui, entre outras, as seguintes ações:

- disponibilização de equipamento individual a alunos e professores (em várias fases de entrega);
- garantia de conectividade móvel gratuita para alunos e professores;
- acesso a recursos educativos digitais de qualidade (p. ex. manuais digitais; repositórios de recursos educativos digitais - RED);
- forte aposta num plano de capacitação digital de docentes;

O Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) – Reconfigurar a educação e a formação para a era digital, iniciativa política da União Europeia (UE), baseado no Plano de Ação para a Educação Digital (2018-2020), apresenta as prioridades a nível da União Europeia:

“As prioridades estratégicas do presente plano de ação darão resposta a dois aspetos interrelacionados da educação digital: em primeiro lugar, a utilização de um vasto e crescente leque de tecnologias digitais (aplicações, plataformas, software) para melhorar e alargar o âmbito da educação e da formação. Os modelos de aprendizagem em linha, a distância e semipresencial, constituem exemplos específicos da forma como a tecnologia pode ser utilizada para apoiar

os processos de ensino e aprendizagem. Um segundo aspeto essencial da educação digital é a necessidade de dotar todos os aprendentes de competências digitais (conhecimentos, competências e atitudes) para viver, trabalhar, aprender e prosperar num mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais. A abordagem destes dois aspetos da educação digital requer políticas e ações em várias frentes, incluindo infraestruturas, estratégias e liderança, competências dos docentes, competências dos aprendentes, conteúdos, programas curriculares, avaliação e quadros jurídicos nacionais. Embora os Estados-Membros sejam

responsáveis pelo conteúdo do ensino e pela organização dos respetivos sistemas de educação e formação, a ação ao nível da UE pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação e formação inclusivas e de qualidade, mercê do apoio à cooperação, do intercâmbio de boas práticas, da definição de enquadramentos, da investigação, de recomendações e de outros instrumentos.”²

A transição digital na educação impõe-se neste contexto como imprescindível para dotar as nossas crianças e jovens das competências essenciais para a sua utilização saudável, segura e construtiva.

O papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e a esfera de ação do Embaixador Digital (ED)

O caminho proposto no Programa de Digitalização para as Escolas incluiu, desde o primeiro instante, os Centros de Formação de Associação de Escolas,

²Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 – Reconfigurar a educação e a formação para a era digital

como uma peça fundamental de todo o processo. Na sua essência e pela sua esfera de ação, os CFAE asseguram as prioridades nacionais relacionadas com a formação contínua de professores e educadores e respondem também às necessidades das suas escolas associadas; são centros agregadores, de proximidade, convidados a participar neste programa no âmbito da Capacitação Digital dos Docentes (CDD) e da Capacitação Digital das Escolas (CDE).

Assim surge, nos CFAE, a figura do embaixador digital (ED), professor com funções de assessoria técnico-pedagógica e colaboração na organização da formação na área da CDD; acompanhamento dos Agrupamentos de Escolas (AE) e Escolas não Agrupadas (ENA) na elaboração e implementação dos respetivos Planos de Ação de Desenvolvimento Digital (PADDE); sendo também o elo de ligação entre a Direção Geral de Educação (DGE), o CFAE e as respetivas escolas.

Assim, a DGE assegurou, desde logo, um acompanhamento específico dos CFAE nesta matéria, com formação inicial e sessões de trabalho, esclarecimento e partilha ao longo destes três anos letivos.

A ação do Cenforma /ED

Ao revisitar os primeiros passos dados, enquanto ED no Cenforma, nesse sentido, no ano letivo de 2020-21, reconhece-se como fundamental a interligação DGE – CFAE/ED – AE/ENA. A criação e manutenção de uma comunidade de embaixadores digitais a nível nacional foi também, e continua a ser, uma mais-valia, permitindo a reflexão e a partilha, o que se revestiu de uma importância sem paralelo para enfrentar os desafios desta transição. Criou-se também uma rede mais pequena, dos embaixadores digitais da península de Setúbal, que desde o primeiro instante se apoiou e trabalhou colaborativamente na procura de metodologias que resultassem positivamente e abrissem caminho para o trabalho a desenvolver com as escolas e na organização do processo relacionado com a capacitação digital dos docentes. O trabalho em rede tem permitido delinear estratégias e documentos de apoio, refletir sobre o percurso, partilhar experiências e repensar dinâmicas. Quer em termos nacionais, quer em termos locais, esta rede tem sido imprescindível; de outra forma estaríamos provavelmente a prosseguir de forma isolada, com os inconvenientes que esse isolamento acarretaria, quer a nível da CDE, quer no que respeita à CDD.

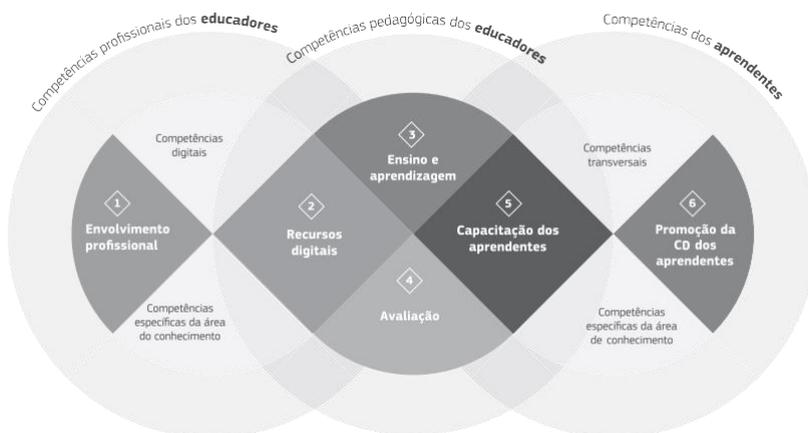
Capacitação Digital Docente

O Plano de Capacitação Digital de Docentes, coordenado pela DGE a nível nacional, iniciou-se com um convite aos docentes para uma autorreflexão, através do preenchimento do questionário na plataforma de diagnóstico *Check-In* (ferramenta de autorreflexão desenvolvida pelo *Joint Research Centre* (JRC) da Comissão Europeia, em Sevilha, em colaboração com Margarida Lucas, do CIDTFF – Universidade de Aveiro, coordenadora nacional das versões portuguesas). Esta etapa veio depois aferir o nível de proficiência digital dos docentes para lhes proporcionar a formação mais adequada, de forma a

garantir o desenvolvimento das suas competências digitais. Os docentes foram contactados, individualmente, através de *mailmerge*, recebendo o código que lhes permitiu aceder à plataforma *Check-In* e responder, de forma anónima, ao questionário de autorreflexão, acerca das suas práticas pedagógicas.

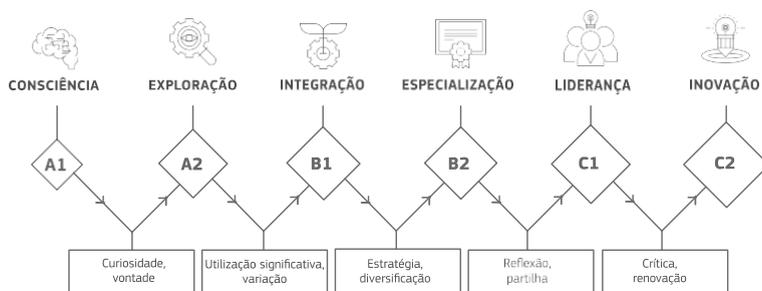
No final deste processo, os docentes ficaram a conhecer o respetivo nível de proficiência digital, segundo o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*). O *DigCompEdu* descreve 22 competências, organizadas em 6 áreas, e propõe 6 níveis de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1, C2). O questionário *Check-In* apresentava 22 questões que representam as 22 competências do *DigCompEdu*.

Figura II – Áreas e âmbito do *DigCompEdu*



(Lucas & Moreira, 2018)

Figura III – Modelo de progressão proposto pelo *DigCompEdu*



(Lucas & Moreira, 2018)

O *Check-in* permitiu que, globalmente, se fizesse um diagnóstico nacional, cujo relatório produzido se encontra disponível em “Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos

agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública de Portugal continental”. (Lucas e Bem-haja, 2021)

Nas escolas que o Cenforma acompanha, os resultados deste diagnóstico aproximam-se dos nacionais: dos 800 docentes que o realizaram, 24% ficaram posicionados no nível 1, 68% no nível 2 e 8% no nível 3. A maioria dos docentes posicionada nos níveis de proficiência Integrador/especialista, como aliás aconteceu a nível nacional.

Quadro I – Distribuição da pontuação pelos seis níveis de proficiência e sua correspondência aos níveis de oficina de formação da CDD

Níveis de proficiência	Pontuação	Oficinas de Formação
A1 Recém-chegado(a)	abaixo de 20 pontos	Nível 1
A2 Explorador(a)	entre 20 e 33 pontos	
B1 Integrador(a)	entre 34 e 49 pontos	Nível 2
B2 Especialista	entre 50 e 65 pontos	
C1 Líder	entre 66 e 80 pontos	Nível 3
C2 Pioneiro(a)	acima de 80 pontos	

Adaptado de Lucas & Moreira, 2018

Ainda que tenha ficado claro que alguns dos resultados destes questionários não correspondiam à real proficiência de alguns dos docentes, na generalidade permitiu o seu posicionamento para a frequência das oficinas de capacitação digital de docentes do Plano de Transição Digital (PTD) – nível 1, 2 e 3, que têm, ao longo destes três anos letivos, proporcionado a reflexão sobre a integração do digital nas práticas pedagógicas e a capacitação dos docentes para que esta transição seja uma realidade.

Nestes três anos letivos, com a preciosa colaboração dos nossos formadores no âmbito do Plano de Formação PTD, o Cenforma tem desenvolvido ações cujos principais objetivos são permitir aos docentes realizar este percurso formativo em termos de desenvolvimento profissional, refletir sobre a importância da integração das ferramentas digitais nas suas práticas pedagógicas e criar dinâmicas de construção, partilha e uso de recursos inovadores na área do digital.

Ainda em 2020-21, 118 docentes concluíram uma oficina de formação no âmbito da capacitação digital; em 2021-22, mais 248 docentes realizaram esta formação, perfazendo um total de 366 docentes nos dois anos letivos. Os números ficam muito aquém do que gostaríamos que na realidade fossem e referem-se também a outras oficinas de formação no âmbito do digital, não apenas à formação PTD.

Nem todos ainda tiveram disponibilidade ou oportunidade para frequentar esta formação, mas neste ano letivo novas turmas de CDD (nível 1, 2 e 3), constituídas por mais 94 docentes, concluíram a formação e outras ainda irão decorrer. A estas acrescentam-se outras iniciativas formativas, nomeadamente Ações de Curta Duração no âmbito do digital, que envolveram, este ano, 169 docentes. Todas elas serão uma mais-valia para a nossa capacitação digital e

para o trabalho que poderemos continuar a realizar com os nossos alunos. Como sempre, para que a formação esteja ao serviço do desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas, incentiva-se a importância da partilha, do trabalho colaborativo nas escolas, durante e depois da frequência das oficinas de formação. Porque a partilha enriquece e construindo colaborativamente vamos mais longe.

O que se pretende é que as ferramentas digitais tenham um papel facilitador no uso de metodologias ativas, centradas no aluno, que facilitem a diferenciação, a inclusão, e proporcionem melhores aprendizagens para todos, estimulando a autonomia e o sentido crítico, reforçando sempre o seu uso seguro e responsável. É assim que se explica a importância do Plano de Capacitação Digital de Docentes, com o objetivo de alicerçar a integração transversal das tecnologias digitais nas nossas práticas e nas dos nossos alunos: as tecnologias digitais ao serviço das práticas pedagógicas, num equilíbrio que proporcione, efetivamente, uma melhoria das aprendizagens para todos; que permita desenvolver novas abordagens pedagógicas, procurar a construção colaborativa de conhecimento, desenvolver novos formatos para avaliação e feedback... E estes são apenas alguns exemplos do que esta transição digital nos permite.

Conscientes das vantagens da introdução das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas, sendo elas já uma presença comum nas salas de aula, precisamos de as alicerçar num trabalho de incentivo à criatividade, à autonomia, à resolução de problemas, à consolidação das aprendizagens, num espaço em que alunos e professores se sintam todos incluídos e motivados. As oficinas de formação podem apenas lançar a semente, mas o terreno fértil é, e será sempre, a sala de aula.

No Cenforma, estas oficinas de formação têm sido, desde o seu início, cuidadosamente organizadas, num espírito de trabalho colaborativo entre formadores que, em rede, têm preparado e desenvolvido as oficinas (pontualmente até em par pedagógico, com um formador presente nas sessões presenciais e outro a dinamizar as sessões *online*, no caso das oficinas em formato *b-learning*) e, em rede também, têm refletido e analisado o percurso, fazendo uma análise *SWOT* (utilizada para permitir identificar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças – do Inglês *strengths, weaknesses, opportunities and threats*) de forma periódica. Acrescenta-se ainda que, mesmo no que diz respeito à organização das turmas de formação, estas têm sido, na sua larga maioria, transversais (a exceção tem sido o 1º ciclo); no entanto, todas elas têm docentes de diferentes escolas e agrupamentos, o que permite uma partilha muito estimulante. O facto de as turmas serem transversais sublinha a importância de apostar numa lógica cada vez mais interdisciplinar, que terá reflexos nas dinâmicas de escola e até entre escolas.

O desafio é não deixar que este trabalho colaborativo, que está a ser realizado nas turmas de formação, termine com o final das mesmas. É fundamental explorar hipóteses de criar condições para que estes grupos continuem, depois da formação, a partilhar recursos construídos e estratégias de ação, numa tentativa de criar pequenas comunidades de partilha e de boas práticas, que envolvam docentes de diferentes grupos disciplinares e diferentes escolas e, em simultâneo, com alguma regularidade, promover momentos semelhantes entre os diferentes agrupamentos.

Apoio às escolas na construção, implementação e monitorização dos PADDE

O trabalho de apoio aos Agrupamentos de Escolas e Escola não Agrupada também se iniciou em 2020-2021, com o primeiro grande marco a ser a realização da Oficina de Formação *Construção e aplicação do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)*.

Neste quadro de transição digital, os PADDE apresentavam-se como um documento estratégico e orientador, que facilitasse a implementação das tecnologias digitais, definindo as suas áreas prioritárias, e fomentasse a reflexão e definição de estratégias holísticas de integração do digital nas escolas enquanto organizações. Neste sentido, as escolas foram convidadas a refletir, durante a oficina de formação, em torno de três dimensões:

- Dimensão Organizacional – lideranças, trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional dos docentes;
- Dimensão pedagógica – desenvolvimento curricular e avaliação, práticas pedagógicas e utilização de RED;
- Dimensão tecnológica e digital – infraestruturas, equipamento e acesso à Internet e uso de plataformas digitais.

Para a frequência desta oficina foram convidadas as Equipas de Desenvolvimento Digital (EDD) dos Agrupamentos de Escolas/ Escola não Agrupada do Cenforma. As EDD foram constituídas nessa altura, envolvendo as direções das escolas e as lideranças intermédias.

Foi um trabalho de reflexão conjunta, de partilha e de construção colaborativa que resultou nos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), instrumentos de trabalho fundamentais, de apoio à tomada de decisão e à monitorização do trabalho em desenvolvimento, na área do digital.

A tarefa de preparar esta transição e a utilização eficaz do digital em contexto educativo revestiu-se de tal importância que se apresentou às lideranças das escolas e às EDD como um enorme desafio. Mais um, numa imensidão de desafios, funções e tarefas que tinham e continuam a ter a seu cargo no seu dia a dia em termos profissionais.

No decorrer desta formação, foi possível pensar nas potencialidades da integração do digital como oportunidade para melhorar o ensino e a aprendizagem, como facilitador para construir, com eficácia, uma escola aberta à mudança e ao futuro; explorar as possibilidades de integração nos processos organizativos, pedagógicos e tecnológicos de ferramentas e ambientes digitais, promotores da qualidade das aprendizagens; conceber e organizar a implementação dos PADDE no contexto das respetivas escolas, a partir de diagnósticos como o *Check-In* e *SELFIE* (sigla de «*Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies*») [Autorreflexão sobre a aprendizagem eficaz através da promoção da utilização de tecnologias

educativas inovadoras]); integrar comunidades de prática e reflexão, suportadas em trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Começou por se fazer um enquadramento das políticas educativas, explorar referenciais como o *DigCompEdu*, o *DigCompOrg*, o Plano de Ação para a Educação Digital UE (2021-2027), a Resolução do Conselho de Ministros 30/2020; refletir sobre a importância de ter sempre presente, nesta transição digital e na construção dos PADDE, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Decreto-Lei 55/2018, a Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, a Agenda 2030 ONU e os Projetos Educativos de cada AE/ENA. Refletiu-se também acerca de conceitos como competência digital, liderança e inovação pedagógica nas organizações educativas com o digital.

No decorrer da oficina de formação, exploraram-se as estratégias de diagnóstico e de reflexão, nas organizações educativas, para a tomada de decisão (nomeadamente *Check-in* e *SELFIE*); fez-se o acompanhamento da parametrização e implementação da *SELFIE* e a análise e interpretação dos resultados do *Check-In* e *SELFIE*. Realizados os diagnósticos e a interpretação dos resultados, os PADDE começaram a desenhar-se; exploraram-se metodologias de implementação, monitorização e avaliação; técnicas de comunicação e estratégias de divulgação dos PADDE e dos seus resultados.

A oficina culminou com a apresentação dos PADDE de cada AE/ENA.

Desde o primeiro instante que, com espírito de missão, de envolvimento genuíno em prol das suas escolas e da preparação da transição digital preconizada pelas políticas e referenciais nacionais e europeus, todos demonstraram motivação e empenho na concretização de cada um dos passos a dar, nesta oficina e nas suas escolas, rumo aos PADDE.

Ao acompanhar cada uma das EDD, quer nas sessões síncronas, quer nos momentos assíncronos e mesmo no desenvolvimento do trabalho autónomo, constatou-se um envolvimento ímpar. Nas várias reuniões de acompanhamento, foi este o clima de trabalho: muita dedicação nas várias etapas do desenvolvimento dos trabalhos desta oficina e um sentido de responsabilidade de conceber um PADDE que refletisse a maturidade digital dos AE/ENA de cada EDD e permitisse um caminho eficaz na transição digital, que todos assumiram como imperativa. Todos se empenharam na construção de algo comum a cada EDD e que tem sido um documento estruturante na vida do seu AE/ENA. A responsabilidade coletiva andou sempre de mãos dadas com a responsabilidade individual, num caminho que foi de todos. Se cada AE ou ENA tivesse desenvolvido estes trabalhos isoladamente, estaria mais fechado sobre si mesmo, não teria oportunidade de partilhar os constrangimentos com que se deparam e encontrar soluções que nasceram desta colaboração. Este desafio, em torno da transição digital das escolas nas suas três grandes dimensões, organizacional, pedagógica e tecnológica e digital, só poderá ser enfrentado desta forma. Somos peças de um mesmo puzzle, não estamos nem podemos estar sozinhos.

Os PADDE construídos refletem também o nível de maturidade digital dos AE/ENA; cada um deles único por nascer de um contexto local e escolar

específico, mas todos eles apresentando cuidadosamente o caminho a seguir: o envolvimento de todos nas suas comunidades educativas, num equilíbrio entre o ambicionar esta transição digital e o reconhecer dos constrangimentos existentes, traçando estratégias e ações que permitam aprofundar a estratégia digital, sem perder o enfoque na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

Nos anos letivos de 2021-2022 e 2022-2023, os AE/ENA implementaram os seus PADDE e as EDD monitorizaram e avaliaram a sua implementação. As reuniões de acompanhamento das EDD e as sessões de trabalho realizadas ao longo destes dois anos letivos entre EDD e ED permitiram refletir acerca das ações implementadas e dos seus resultados, desenhar novas ações, reformular outras e caminhar sempre de modo e olhar atentos para a integração das tecnologias digitais ao serviço das práticas pedagógicas.

Temos, de facto, já um longo caminho percorrido e, apesar dos constrangimentos que têm surgido, continuamos empenhados e a estimular a reflexão, a partilha e a utilização crítica do digital em contexto educativo. Os “Dias Digitais” (estratégia sugerida aos AE/ENA que consistia em organizar dias em que os manuais escolares e os cadernos ficavam em casa e alunos e professores traziam os kits digitais, realizando atividades com recurso a ferramentas digitais), do primeiro ano de implementação do PADDE, estão progressivamente a dar lugar a um uso mais sistemático dos equipamentos individuais por parte de alunos e professores em sala de aula; têm sido criados encontros de partilha sobre o uso e exploração de ferramentas digitais; os projetos colaborativos com recurso ao digital têm crescido; as sessões de sensibilização sobre cidadania e segurança digital têm envolvido diversos professores e diversas turmas; a partilha entre docentes tem incentivado os docentes mais reticentes a tentar implementar algumas estratégias e instrumentos partilhados pelos seus pares; a avaliação formativa em formato digital tem sido mais frequente, permitindo feedback imediato e diversidade de ferramentas e atividades a realizar.

A *Newsletter* CDE Cenforma tem destacado um conjunto de ações e práticas implementadas nos AE/ENA, evidenciado o espírito inovador e criativo de professores e alunos neste âmbito. No entanto, os AE/ENA lutam diariamente para gerir os constrangimentos associados à gestão de entrega e recolha dos equipamentos individuais, aos procedimentos de apoio relacionados com as avarias e aos processos burocráticos associados a toda esta gestão. Faltam recursos humanos para realizar estas e outras tarefas. Sem uma aposta clara num reforço a este nível, as estratégias implementadas poderão ficar aquém do desejado e o que alcançaremos será forçosamente menos e a um ritmo mais lento.

O presente e perspetivas de futuro

Nestes dois anos letivos começou também o processo de desmaterialização da avaliação externa das aprendizagens. Esta desmaterialização está também interligada com o vasto programa de transição digital na educação, nomeadamente no que à capacitação digital docente diz respeito e à integração

das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas em sala de aula, para a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos, e incluindo a avaliação:

“O Projeto de Desmaterialização da Avaliação Externa (DAVE) enquadra-se no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) e pretende integrar e desmaterializar todos os procedimentos inerentes ao processo de avaliação externa das aprendizagens, desde o processo organizativo e logístico, até aos processos de elaboração das provas, da sua aplicação e classificação. Para que a implementação do DAVE seja feita com a maior segurança e com a contribuição de todos os atores envolvidos no processo, este vai ser desenvolvido de forma gradual, através da aplicação piloto das várias modalidades de avaliação externa, começando pelas provas de aferição do ensino básico e terminando com a sua aplicação aos exames nacionais do ensino secundário, de acordo com o seguinte cronograma.”

DAVE – Desmaterialização da Avaliação Externa (Artigo elaborado pelo Conselho Diretivo do IAVE)

Ano letivo	Provas de aferição	Provas finais de ciclo	Exames finais nacionais
2021/22	Amostrai (piloto)		
2022/23	Universal	Amostrai (piloto)	
2023/24	Universal	Universal	Amostrai (piloto)
2024/25	Universal	Universal	Universal

O Cenforma, consciente da importância deste projeto e das preocupações que suscita às escolas e aos docentes, procurando também responder a essas inquietações, organizou, este ano letivo, uma sessão de esclarecimento/ACD sobre esta temática, com a presença da senhora Diretora de serviços da avaliação externa do IAVE e do senhor Diretor de serviços de formação e supervisão. Este momento de sensibilização e reflexão sobre a desmaterialização da avaliação externa permitiu-nos perceber alguns dos aspetos relacionados com a desmaterialização dos processos inerentes à avaliação externa; no entanto, se se percebem os benefícios relacionados, por exemplo, com os gastos de papel e a proteção do ambiente, também se levantam diversas questões e se continua a lutar com vários constrangimentos para a realização das provas em formato digital: os *kits* digitais que ainda não existem para todos os alunos; alguns portáteis que, já tendo sido atribuídos, estão neste momento avariados; a logística necessária que terá que ser organizada pelas escolas, cujos professores continuam a ter uma sobrecarga de funções para desempenhar.

Esta desmaterialização com calendário pré-definido não se compadece com as dificuldades que as escolas, os professores e os alunos enfrentam no seu dia a dia e parece ter partido do pressuposto que a transição digital na educação se faria a uma velocidade superior ao que é realmente possível. Estamos todos a caminhar nesse sentido, mas os ritmos de cada AE são diferentes e a realidade com que se deparam e com que têm que trabalhar é única. Haverá agrupamentos e escolas em que as práticas pedagógicas com recurso ao digital são prática corrente, mas

haverá outras em que o caminho ainda está a ser percorrido; haverá turmas e alunos que frequentemente realizam tarefas de avaliação formativa em formato digital, e outros que só o fazem pontualmente. A título de exemplo, pode aqui referir-se a diferença entre as escolas que implementaram o projeto-piloto dos manuais digitais e as que ainda não o fizeram.

Esta referência aos manuais digitais leva-nos para um outro momento que o Cenforma organizou – “Manuais digitais: potencialidades pedagógicas, desafios e oportunidades”, com a presença, entre outros oradores, da Dra. Maria João Horta e do Dr. José Lagarto. Mais um momento de sensibilização e de reflexão em torno da temática das práticas pedagógicas com recurso a ferramentas digitais – partilha sobre o programa de desmaterialização dos manuais escolares (manuais digitais), também ele associado à preocupação ambiental e ao excesso de peso das mochilas dos nossos alunos, que permitiu o debate de ideias e a partilha de reflexões sobre o caminho que cada escola pode fazer em torno da desmaterialização e da integração das ferramentas e dos recursos educativos digitais.

A Capacitação Digital das Escolas é um processo e está a decorrer. Para ele concorrem a CCD, como referido anteriormente, a entrega e recolha dos *kits* da escola digital (equipamento individual e conectividade móvel para alunos e professores), a gestão do processo associado a avarias dos mesmos, a capacitação digital de docentes e alunos, o envolvimento de toda a comunidade educativa e todas as alterações e solicitações da sociedade em que vivemos e que se refletem nas escolas.

No acompanhamento às escolas, ao longo deste período, foi sempre perceptível o esforço por se ultrapassar os obstáculos, por se encontrar soluções. No entanto, a burocracia (em papel e/ou digital) persiste, as plataformas de monitorização multiplicam-se, os relatórios e o preenchimento de documentos sucedem-se, as questões diárias da vida das escolas são cada vez mais complexas e o tempo para realizar todas as tarefas esgota-se... é urgente reconhecer o esforço hercúleo que se faz diariamente nas escolas e, neste reconhecimento, incluir mais e melhores condições de trabalho, valorização profissional e visão estratégica, para que a escola continue a servir o seu propósito.

O futuro é hoje, está aqui e nós estamos a construí-lo. Nas palavras de Alvin Toffler, em 1970 “a tecnologia de amanhã precisa de homens capazes de julgar e decidir criteriosamente, de abrir o seu caminho através de ambientes novos e de acompanhar sem dificuldade a transformação rápida e constante da realidade” (Toffler, 1970, p. 395). Pois bem, chegados a esse futuro e tendo já até conseguido ultrapassá-lo, vivemos num presente em que a Inteligência Artificial (IA) é uma realidade. No 16º relatório anual 2023 *Tech Trends Report*, do Future Institute Today, empresa especializada em consultoria e estudos sobre tecnologia, pode ler-se “Tal como a máquina a vapor e a Internet antes dela, a IA tem potencial para influenciar economias inteiras e alterar a sociedade através de estruturas políticas, económicas e sociais.” Na educação, o ChatGPT, o *chatbot* viral da OpenAI que utiliza a inteligência artificial para produzir conteúdos para o utilizador comum, está a causar simultaneamente inquietação e entusiasmo há já algum tempo. As interrogações não se restringem apenas ao uso da ferramenta

em sala de aula ou para trabalhos escolares, mas incidem principalmente no desafio de preparar as nossas crianças e jovens para esta realidade em que a IA está cada vez mais presente, mas não substitui a sua capacidade de raciocínio, a sua criatividade e o seu conhecimento.

Aos CFAE o desafio que continua lançado é o de apoiar as escolas neste percurso; mas, num momento em que a IA é já parte da nossa realidade, urge encontrar novas opções de formação contínua de professores, que deem resposta à necessidade de aprofundar conhecimentos e competências nesta área e permitam ajudar a esclarecer as interrogações que se levantam. No que à CDD diz respeito, seria interessante repensar o esquema de formação e incluir a modalidade círculo de estudos, que permitisse consolidar o espírito de grupo, a partilha, o questionamento e a procura de soluções conjuntas para as questões que emergem. A acrescentar a esta possibilidade, é também imprescindível continuar a apoiar as escolas na realização de encontros de partilhas de práticas e trabalho colaborativo; reforçar parcerias com outras entidades (por exemplo, os Centros de Competência TIC); e continuar a desenvolver ações que deem visibilidade aos trabalhos e projetos que se realizam nas escolas, nomeadamente através de *Newsletters* ou outros formatos que se considerem relevantes.

Num espírito de contínua dedicação à educação, caminhamos hoje, e caminharemos sempre, convictos de que os trilhos difíceis permitem chegar a lugares de sonho.

Referências Bibliográficas

- Apresentação do Plano de Ação para a Transição Digital, 5 de março de 2020. Acedido em 5 de maio de 2023 em <https://www.portugal.gov.pt>
- Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 – Reconfigurar a educação e a formação para a era digital. Acedido em 5 de maio de 2023 em <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Conselho Diretivo do IAVE. DAVE – Desmaterialização da Avaliação Externa. Acedido em 5 de maio de 2023 em https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/04/1_DAVE.pdf
- Future Institute Today (2023).16º relatório anual 2023 Tech Trends Report, Artificial Intelligence. Acedido em 5 de maio de 2023 em <https://futuretodayinstitute.com/trends/>
- Lucas & Bem-haja (2021). Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública de Portugal continental. Acedido em 5 de maio de 2023 em <https://www.dge.mec.pt/>
- Lucas & Moreira (2018). DigCompEdu Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Primeiramente publicado, em Inglês, em 2017, com o título “European Framework for the Digital Competence of Educators:

DigCompEdu” pelo Joint Research Centre da Comissão Europeia. Acedido em 5 de maio de 2023 em <https://ria.ua.pt/>

- Toffler, Alvin(1970). O choque do futuro, Coleção Vida e Cultura, Edição Livros do Brasil. Lisboa

A integração do digital em contexto educativo no âmbito do Plano de Transição Digital para a Educação

Alberto Emanuel Fernandes – alberto.fernandes@aemontijo.pt¹

Introdução

A Transição Digital é consequência da estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2020). O objetivo para a capacitação digital dos docentes é a integração transversal das Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas e profissionais dos docentes, envolvendo os alunos nos procedimentos de aprendizagem, de integração social e de cidadania. A formação de professores, para além de promover a integração pedagógica de ferramentas e aplicações que se encontram disponíveis, pretende incentivar os formandos a saber utilizar essas mesmas ferramentas em processos comunicacionais com os alunos, tornando as suas aulas mais apelativas pela utilização de metodologias modernas e mais próximas do que os alunos utilizam no seu dia a dia. Também a integração de trabalho em grupo e o desenvolvimento de projetos levam a que a resolução de problemas, a partilha de aprendizagens entre os alunos e a inovação funcionem como alavancas da aprendizagem e do envolvimento destes no seu próprio percurso de aquisição e aplicação de novas competências. Os resultados da implementação da transição digital apontam para uma melhoria significativa das competências digitais dos inquiridos, os quais ainda necessitam de tempo de maturação para continuarem a prossecução da utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Desenvolvimento

A transformação digital pode ser vista como o processo de integração de tecnologia em todos os aspetos das organizações, exigindo alterações fundamentais a vários níveis: tecnológico, cultura e operações, para melhor aproveitar as tecnologias e assim se tornarem mais ágeis, mais competitivas (Samartinho & Barradas, 2020). Esta mudança evidencia-se na desmaterialização de processos e conteúdos, mas tem também um forte efeito na forma como se processa o ensino e a formação, nomeadamente, provocando alterações nos processos pedagógicos (Santos et al, 2017).

O Plano de Ação para a Transição Digital assenta em três pilares de atuação: 1) Capacitação e inclusão digital das pessoas; 2) Transformação digital do tecido empresarial; e 3) Digitalização do Estado. O Domínio da Educação enquadra-se

¹Formador do Cenforma e Docente do Agrupamento de Escolas de Montijo

no Pilar I, “Capacitação e inclusão digital das pessoas”, que integra o subpilar 1 – “Educação Digital” e, neste, a medida 1 – “Programa de digitalização para as escolas”. A medida “Programa de digitalização das escolas” prevê, entre outros, dois planos de ação: a Capacitação Digital dos Docentes – enquadrador da formação em competências digitais – e o Desenvolvimento Digital das Escolas – impulsionador do desenvolvimento Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE). Estas duas medidas sustentam-se nos quadros de referência DigCompEdu e o DigCompOrg, (Ministério da Educação, 2021). Neste contexto, a integração do digital na prática corrente dos docentes pode ser realizada de diversas formas, quer devido à necessidade e pesquisa de aplicações digitais que vão ao encontro das suas expectativas, quer através da formação realizada, no âmbito da primeira medida atrás referida. Muitos docentes, no entanto, utilizavam já o digital como prática corrente, para além de que a situação pandémica, que se vive desde 2019, obrigou ao recurso do ensino remoto de emergência pela grande maioria dos docentes, através da utilização de plataformas de aprendizagem que desconheciam ou pouco estavam familiarizados com elas. Com este estudo pretende-se compreender a utilização que os docentes fazem da aquisição de conhecimentos realizada nas oficinas de formação do Plano de Transição Digital e também de formação específica na utilização do digital, em termos de integração da utilização da mesma nas atividades de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, para o presente estudo, formularam-se as seguintes questões de investigação, as quais dirigem os objetivos da pesquisa.

- Qual a utilização que os docentes fazem do digital em sala de aula e em que atividades?
- Qual o efeito que o ensino remoto de emergência teve na adoção da prática de utilização do digital em sala de aula?
- Qual o efeito da formação contínua na decisão de utilização do digital e na sua utilização colaborativa e cooperativa em rede?
- De que forma a formação contribuiu para a mudança de conceções e práticas letivas com a utilização de ferramentas e aplicações digitais?

A prática de formação de professores com desenvolvimento de competências na utilização da tecnologia, assente numa estratégia de utilização de ambientes tecnológicos digitais, mais do que facilita o trabalho, a comunicação e a disponibilização de documentos (Cruzeiro et al, 2019) e pode ser o caminho que desencadeará novas práticas e novos procedimentos, os quais levam ao aumento da motivação por parte dos alunos. Estes adquirem competências de acordo com a aprendizagem, utilizando os meios tecnológicos que conhecem ou aos quais têm facilidade em se adaptar. Mas o caminho a percorrer, até extrair o máximo proveito, é longo e o professor terá de adaptar a utilização das tecnologias ao currículo da disciplina a lecionar, num processo de integração curricular. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem vindo a ser gradual com a adaptação de recursos educativos digitais (RED) que apoiam os processos de ensino e de aprendizagem, pelo elevado potencial pedagógico

que apresentam, mas também porque constatamos que, numa sociedade de constantes mudanças e progressos tecnológicos, os professores são uma peça vital no processo de ensino e de aprendizagem, no auxílio e orientação da construção do conhecimento dos seus alunos, para que estejam aptos a integrar o mundo cada vez mais global e competitivo (Franco, 2013).

A utilização de tecnologia digital pelos alunos, complementarmente à valorização do desenvolvimento global e das competências, pode ajudar os alunos a controlar parte do processo de aprendizagem em vez de criar materiais expositivos para os alunos, sendo eles próprios a conceber e a elaborar atividades que retirem todo o potencial pedagógico das tecnologias (Costa et al, 2017, pp. 410-411).

A decisão da utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas quotidianas é do professor. Esta decisão implica, para o professor, sair da zona de conforto e enfrentar mudanças ao nível do modo como habitualmente se trabalha. Um dos principais problemas consiste no facto de os professores não estarem na posse do conhecimento do que pode ser feito com as tecnologias, para depois articulá-las com os objetivos curriculares (Costa et al, 2012). O aluno é visto como o agente ativo no processo de aprendizagem, numa forma de “aprender com” que potencia as formas de pensar, criar e representar o conhecimento através de uma utilização deliberadamente equacionada. O domínio do digital implica ser capaz de utilizar crítica e eficazmente as tecnologias, de modo a fazer algo construtivo e significativo com elas (Costa et al, 2012).

O Plano de Transição Digital, na medida de Capacitação Digital dos Docentes, previu o desenvolvimento de formação em competências digitais para todos os professores do ensino público de Portugal continental. Essa formação foi desenhada para dar resposta às necessidades dos professores, mediante o seu posicionamento no seu nível de proficiência digital. Por uma questão de operacionalização da formação, os níveis de proficiência digital são agrupados em 3 níveis de formação.

O estudo realizado teve como objetivo perceber a influência que a formação contínua dos docentes teve na adoção do digital nas suas práticas letivas de ensino e de aprendizagem. Pretendeu ainda compreender a alteração do nível de confiança dos docentes na utilização do digital, pelo que a investigação foi baseada em dados resultantes de questionários realizados. O público-alvo foram os docentes do Ensino Básico que se encontravam a frequentar ou já tinham frequentado a formação do Plano de Transição Digital da Educação.

Na caracterização dos docentes participantes no questionário, sendo validadas 87 respostas, 93,1% eram do género feminino e 6,9% do género masculino e todos os respondentes tinham mais de 36 anos de idade, sendo 70% pertencentes a Quadro de Agrupamento / Escola não agrupada. Evidenciou-se nas respostas que 86,2% dos inquiridos apresentam mais de 20 anos de tempo de serviço, encontrando-se 55,2% há mais de 11 anos no mesmo Agrupamento/ Escola não agrupada.

Quanto às perceções dos docentes relativamente aos objetivos do estudo, salientam-se os resultados abaixo:

- Os professores adotam práticas que recorrem à utilização de aplicações e ferramentas em atividades de ensino, assim como a plataformas de aprendizagem com os seus alunos. Estas práticas são utilizadas para comunicação com os alunos e para partilha de informação ou recursos. Referem também a utilização do digital no feedback e avaliação (sumativa e formativa) dos alunos e em trabalhos para realizar em casa ou em sala de aula, em contexto de trabalho individual ou de grupo.
- Notamos que a organização do tempo de aprendizagem em sala de aula se divide frequentemente numa fase de aquisição e outra de aplicação dos conteúdos. Relativamente aos períodos de uma aula em que são aplicadas tecnologias digitais, verificamos que, na sua larga maioria, o maior tempo de utilização digital é para exposição de conteúdos novos, com recurso a aplicações digitais, para realização de trabalhos em grupo, para aplicação dos novos conteúdos e também para validação da aquisição, pelos alunos, dos novos conteúdos. Este aspeto evidencia o início da utilização do digital aplicado à didática e pedagogia dos novos conteúdos, após a frequência das oficinas de formação.

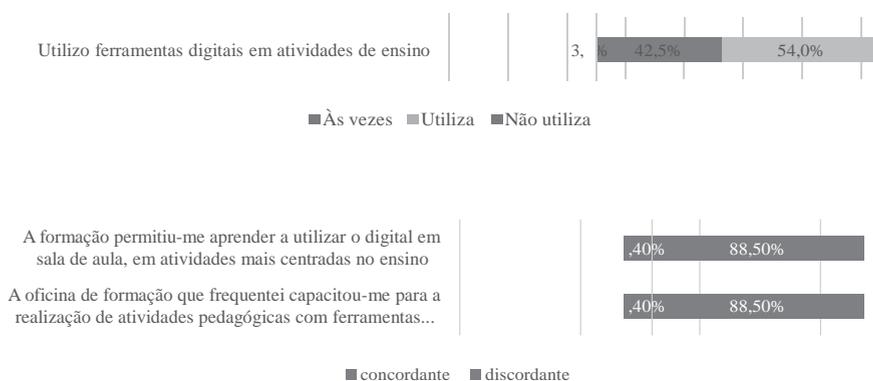


Ilustração 1 - Resultados do questionário nas dimensões utilização do digital em sala de aula e formação PTD (fonte: autor)

- Os professores, após a frequência das oficinas de formação do Plano de Transição Digital, desenvolveram a capacidade para introduzir as tecnologias digitais de forma consolidada nas suas práticas letivas e reconhecem a importância e as vantagens pedagógicas da utilização do digital em contexto educativo. Na opinião dos respondentes, o recurso às tecnologias digitais facilitou a utilização de metodologias ativas, importantes para a aquisição de novas competências pelos alunos. Induziu a utilização de métodos de trabalho em grupo e a realização de atividades centradas na resolução de problemas. Uma percentagem dos respondentes refere que há ainda fatores que inibem a utilização plena do digital, como é o caso dos recursos/equipamentos que os alunos utilizam em sala de aula – o processo de entrega e utilização dos computadores e o acesso a rede

internet está ainda em implementação –, mas também a integração das avaliações da aprendizagem dos alunos, com o necessário feedback dos professores e autoavaliação dos alunos.

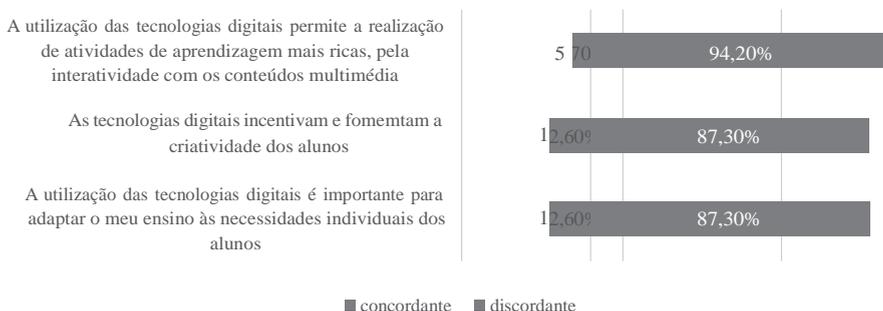


Ilustração 2 - Perceção das vantagens na utilização do digital no processo de ensino e de aprendizagem (fonte: autor)

Considerações Finais

Pese embora o conhecimento na utilização da tecnologia digital por parte dos professores seja ainda diminuto, o potencial benefício da utilização das tecnologias depende do Professor e da vontade em tornar as aprendizagens mais pertinentes, rigorosas, apelativas, credíveis, motivadoras. Os docentes e os alunos utilizam o digital em sala de aula e, para os respondentes, a utilização das plataformas de aprendizagem facilita a comunicação e a partilha de informação. Por outro lado, os recursos digitais facilitam a utilização de metodologias ativas e induzem a criatividade dos alunos.

A tecnologia digital surge como um elemento facilitador do desenvolvimento de projetos, da resolução de problemas e do uso da avaliação formativa. O ensino remoto e de emergência, durante a pandemia, acelerou a utilização de plataformas de aprendizagem pelos docentes. Na atualidade, os docentes continuam a recorrer às plataformas de aprendizagem para comunicar e disponibilizar recursos aos alunos. As oficinas de formação da Capacitação Digital foram um fator impulsionador para a adoção do digital, capacitando os docentes para a realização de atividades pedagógicas com ferramentas digitais. A partilha em rede das experiências e recursos que desenvolvem encontra-se numa fase de implementação, sendo necessário mais tempo para ganharem confiança e estabilizarem essa prática. O estudo realizado encontra-se limitado pelo facto de as respostas ao questionário refletirem perceções e opiniões dos participantes no momento da resposta.

Mas o caminho a percorrer para alcançar melhores resultados, através da utilização do digital, será continuado e exige tempo para permitir que os docentes continuem a adaptar a utilização das tecnologias ao currículo da disciplina a lecionar, num processo que também será de integração curricular.

Em termos de futuro, será importante continuar a analisar as percepções dos docentes sobre os efeitos da formação sobre Capacitação Digital nas suas práticas. Seria também de integrar, em estudos futuros, a participação dos alunos e a sua opinião sobre as vantagens da utilização do digital em sala de aula e sobre os reflexos que consideram ter tido na sua aprendizagem. Serão certamente estes estudos também relevantes para permitir proceder aos ajustes necessários nos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

Referências Bibliográficas

Comissão Europeia. (3 de março de 2020). Europa 2020 - Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Obtido de https://www.compete2020.gov.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia_europa2020.pdf

Costa, F. A., Cruz, E., Rodriguez, C., & Fradao, S. (2012). Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador. Carnaxide: Santillana.

Costa, f. A., Viana, J., Tréz, T., Gonçalves, C., & Cruz, E. (maio de 2017). Desenho de Atividades de Aprendizagem Baseado no Conceito de Aprender com Tecnologias. Chalengs 2017: Aprender nas Núvens, Learning in Clouds, pp. 409 - 425.

Cruzeiro, M., Andrade, A., & Machado, J. (2019). Formação de Professores e Utilização das Tecnologias . Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 19, pp. 281-307.

Franco, C. d. (2013). A Utilização de Recursos Educativos Digitais na Sala de. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Ministério da Educação. (novembro de 2021). Da reflexão à ação: Os PADDE como oportunidade de mudança. Lisboa.

Samartinho, J., & Barradas, C. (2020). A Transformação Digital e Tecnologias da Informação em tempo de Pandemia. Revista da UI_IPSantarém – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. 8, N.º 4, 1-6.

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). Inquérito por Questionário: contributos de conceção utilização em contextos educativos. Lisboa: Serviços de Produção Digital da Universidade Aberta.

Produção de materiais para a disciplina de matemática em trabalho colaborativo

Teresa Brito¹

Resumo

Este capítulo pretende evidenciar a importância da produção de materiais para a disciplina de matemática em trabalho colaborativo interpares.

Neste âmbito, a autora partilha a sua experiência sobre a dinamização de uma ação de formação, em que se pretende potenciar a eficácia do desenvolvimento profissional do professor de matemática e promover a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional; melhoria das aprendizagens.

Como surgiu a ideia de dinamizar uma ação de formação?

Em abril de 2013, assisti a um Seminário - Projeto de Autoformação e Trabalho Colaborativo, organizado pelo CENFORMA, que despertou em mim o interesse e a vontade de dinamizar uma ação de formação no âmbito do trabalho colaborativo.

Junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, requeri o estatuto de formadora, o qual me foi atribuído com base no currículo apresentado.

Em maio de 2013, candidatei-me à dinamização da ação de formação “Produção de materiais para a disciplina de matemática em trabalho colaborativo”.

Quais as razões justificativas da ação?

Numa profissão complexa, como a de professor, há necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas. Há necessidade de mudar uma organização que se caracteriza por cada professor preservar a sua individualidade, para uma organização de trabalho colaborativo, visto em conjunto, que permite obter uma maior eficácia do desempenho docente, contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para o seu sucesso escolar. É oportuno refletir e discutir acerca de ideias que melhorem as realidades pedagógico - didáticas das salas de aula e que assegurem aos alunos - **a todos os alunos** - o cumprimento do seu direito de aprender.

Esta ação mostra-se, assim, pertinente, uma vez que se pretende que os professores que lecionam a disciplina de matemática construam, em trabalho

¹Formadora do Cenforma e Docente na Escola Secundária Jorge Peixinho

colaborativo, os materiais didáticos e os instrumentos de avaliação, dos alunos dos diferentes níveis de ensino, e definam estratégias de intervenção de forma a contribuir para o sucesso escolar.

Trabalho colaborativo entre professores

Conceito e explicitação da dinâmica do trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo estrutura-se “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p.27).

Assim, poderia definir o trabalho colaborativo como todo o trabalho em conjunto, onde existe uma efetiva partilha de ideias e experiências e uma reflexão profunda sobre as práticas e os conhecimentos necessários, perseguindo um objetivo comum - a melhoria das práticas na sala de aula.

A colaboração profissional é entendida como “o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2003, p.7).

Segundo o mesmo autor, “A colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores” (p.46).

Hord (1986) considera colaboração e cooperação como processos operacionais distintos. Na cooperação, as ações de cada indivíduo podem ser agradáveis para o seu par, mas podem não resultar em benefícios mútuos. Na colaboração, cada indivíduo contribui para a construção de um empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas que nela participam. Na cooperação, as pessoas que trabalham em conjunto não têm necessariamente objetivos e programas de ação comuns. Na colaboração, existe partilha de responsabilidades, sendo as decisões tomadas em conjunto.

Segundo Hall e Wallace (1993, p.103), a colaboração é definida como “uma maneira de trabalhar na qual duas ou mais pessoas combinam os seus recursos para atingir objetivos específicos num determinado período de tempo”. Um verdadeiro trabalho em colaboração assenta em ligações de apoio mútuo entre os docentes, onde deverá existir um clima de confiança, disponibilidade para ouvir os outros, negociação, diálogo e respeito. O trabalho colaborativo deverá decorrer num ambiente onde todos, com o seu saber específico e uma responsabilidade partilhada, definam estratégias de intervenção e construam material didático mais diferenciado, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos.

Desafios: uma rutura cultural?

Mudar uma organização estruturada em pequenas células, onde as questões

de caráter mais especificamente pedagógico são deixadas à esfera da liberdade privada de cada professor - o professor isolado na sua sala de aula -, para uma organização cooperativa não é uma tarefa fácil.

As escolas são caracterizadas por “grupos de professores trabalhando independentemente, cada um marchando ao som de um tambor pedagógico diferente” (Rosenholtz, 1991, p.17).

O desenvolvimento profissional dos professores é caracterizado por “longos períodos durante os quais os indivíduos trabalham sozinhos” (Raymond, Butt e Townsond, 1992, pp. 153-154).

Fullan e Hargreaves (2001) sublinham que no século XXI os professores serão confrontados com novos desafios: conseguirem praticar um “profissionalismo interativo”, caracterizado pelas tomadas de decisão em conjunto, em “culturas de colaboração, de ajuda e de apoio”.

Segundo Cardoso, em *O Professor do Futuro*, (2013, p.76), “Um professor de excelência sabe que não pode fazer tudo sozinho. Por isso, coopera com os seus pares com vista a chegar ao objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam”.

A complexidade do mundo atual coloca cada vez mais exigências à escola. A evolução dos desafios com que os professores se confrontam, no século XXI, exige uma refundação das representações da escola como organização. Com efeito, se, algumas décadas atrás, as escolas estavam organizadas na base de um exercício docente, de caráter essencialmente espartilhado, de forma individualista, atualmente a escola tem de se repensar como organização aprendente, em que a colaboração e a participação são incontornáveis no equacionar dos problemas, na procura de soluções e na implementação de estratégias de forma refletida. O ser professor na escola de hoje situa-o, obrigatoriamente, em redes de colaboração e de corresponsabilização em equipas docentes.

As vantagens do trabalho colaborativo para ensinar e aprender melhor considerando as especificidades do ensino da matemática

Em Portugal, a maioria das investigações realizadas tem mostrado que um número significativo de alunos continua a não manifestar gosto em aprender matemática, não desenvolvendo nem as capacidades matemáticas transversais nem os conhecimentos vários relativos aos diferentes conteúdos de aprendizagem.

O professor de matemática tem de ser dinamizador e regulador do processo de ensino-aprendizagem, criando situações motivadoras e adotando uma estratégia, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Segundo Lima (2003, p.8), em *As Culturas Colaborativas nas Escolas*, “No âmbito do desenvolvimento do currículo escolar, as práticas colaborativas podem ter um papel decisivo. O poder dessas práticas passa, em grande medida, pela possibilidade de os professores construírem e desenvolverem o currículo para os seus alunos de uma forma que seja contextualmente sensível e pedagogicamente

consequente. A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”.

No âmbito da construção de uma nova profissão docente em Portugal, o espaço pertinente de formação, segundo Nóvoa (1991, p.70), “já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Neste contexto, o autor apela à necessidade de criação de “redes de (auto) formação participada”, à “troca de experiências” e à “partilha de saberes” que permitam constituir e consolidar “espaços de formação mútua” nas escolas portuguesas.

Rosenholtz (1991) refere que os alunos aprendem mais e melhor em escolas onde os professores planeiam a sua prática letiva em conjunto, sendo confrontados com problemas comuns. Assim, o recurso à prática de trabalho colaborativo permite ensinar mais e melhor.

Ross e Regan (1993) referem que a troca de experiências e saberes em grupos colegiais contribui positivamente para a progressão dos professores ao longo da sua vida profissional.

Deblois e Corriveau (1994, p.13) verificaram que, nas escolas de Quebec, onde existia uma “atitude de colaboração entre o pessoal” e um “espírito de cuidado mútuo”, os alunos apresentavam, nos exames, melhores resultados.

Hamilton e Richardson (1995) sublinham que o trabalho colaborativo entre os professores de uma escola pode contribuir substancialmente para a eficácia do seu desenvolvimento profissional.

Harris, Jamieson e Russ (1995) referem que os departamentos de escolas secundárias britânicas, onde o ensino-aprendizagem é mais eficaz, devem o seu sucesso à prática de trabalho colaborativo entre os docentes.

Ward e Darling (1996) sublinham que a partilha de experiências de trabalho com os pares, assim como uma prática letiva em trabalho colaborativo são consideradas formas importantes de revitalizar a prática profissional dos professores.

Com a produção de materiais em trabalho colaborativo, a prática letiva será mais eficiente e eficaz, contribuindo, certamente, para a melhoria dos resultados escolares dos alunos na disciplina de matemática. Acredita-se que estes materiais contribuam para que a prática letiva seja mais interessante e motivadora para os alunos, combatendo o desinteresse existente pela disciplina e promovendo a qualidade das aprendizagens.

Considerações finais

Ao fim de nove anos a ministrar a ação de formação “Produção de materiais para a disciplina de matemática em trabalho colaborativo”, considero ter desenvolvido, em todos os docentes, um trabalho muito enriquecedor, em que todos adquiriram os conhecimentos e competências planeadas, verificando-se um trabalho colaborativo interpares de grande qualidade, que tem contribuído positivamente para a melhoria da prática letiva de todos nós.

Todos os docentes de matemática da Escola Secundária Jorge Peixinho (ESJP) têm trabalhado em conjunto, existindo uma efetiva partilha de ideias, de experiências e uma reflexão sobre as práticas e os conhecimentos, perseguindo um objetivo comum - a melhoria das práticas de sala de aula dos professores.

Agradeço aos professores de matemática da ESJP, a escola onde leciono há trinta e três anos, o seu empenho, profissionalismo e dedicação, o trinómio fundamental que tem contribuído para o êxito desta ação de formação.

Referências

- Cardoso, J.R. (2013). O Professor do Futuro. Lisboa: Clube do livro, p.76.
- Deblois, C. & Corriveau, L. (1994). Secondary school organizational culture: some theoretical considerations. 8th International Intervisitation Program Conference, OISE, Toronto, 15-20 de maio. p.13.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar?. Porto: Porto Editora.
- Hall, V. & Wallace, M. (1993). Collaboration as a subversive activity: a professional response to externally imposed competition between schools? *School Organization*, 13(2), p.103.
- Hamilton, M.L. & Richardson, V. (1995) Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *Elementary School Journal*, 95(4).
- Harris, A., Jamieson, I. & Russ, J. (1995). A study of "effective" departments in secondary schools. *School Organization*, 15(3).
- Hord, S.M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5).
- Lima, J.A. (2003). As Culturas Colaborativas nas Escolas. Porto: Porto Editora, pp.7-8,46.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 1, p.70.???
- Raymond, D.; Butt, R.; Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: insights from teachers' stories. London: Cassell, pp.153-154.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é Preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC. p.27.
- Rosenholtz, S.J. (1991). Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools. New York: Teachers College Record, p.17.
- Ross, J.A.; Regan, E.M. (1993). Sharing professional experience: its impact on professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(1).
- Ward, A.; Darling, L. (1996). Learning through conversation: a reflection on collaboration. *Action in Teacher Education*, 18(3).

Legislação referida ou consultada

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através

do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 26 de julho de 2017.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, 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).

PARTE III

Os testemunhos das escolas

O projeto e-Bug no Agrupamento de Escolas de Montijo

Balbina Fialho, Filomena Rodrigues¹

O Agrupamento de Escolas de Montijo (AEM) foi convidado a integrar a fase-piloto do projeto nacional e-Bug PT, juntamente com outros nove agrupamentos de escolas do país, sendo que o AEM teve a honra de ser selecionado para ser o anfitrião da cerimónia de lançamento deste projeto a nível nacional.

O Projeto e-Bug PT é uma iniciativa liderada pela Direção-Geral da Saúde, em Parceria com a Direção-Geral da Educação, o INFARMED - I.P e *The Antibiotic Centre for Primary Care* – University of Oslo – Norway, cujo principal objetivo é aumentar a literacia em saúde no que concerne aos temas da prevenção da infeção e da boa utilização dos antibióticos na comunidade.

Este projeto pedagógico internacional envolve mais de 27 países e os seus recursos foram, presentemente, testados em mais de 3000 crianças e jovens.

Durante a fase-piloto do Projeto e-Bug, foram desenvolvidas sessões de trabalho colaborativo entre docentes e técnicos de saúde, para verificar a consonância dos planos de sessão disponibilizados pelo parceiro norueguês com os normativos que regulamentam o nosso sistema de ensino, nomeadamente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

No âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular foram dinamizadas atividades e-Bug em 26 grupos/turmas do AEM, desde a educação pré-escolar até ao 2.º ciclo do ensino básico.

Foram ainda realizadas várias reuniões de trabalho colaborativo para articulação e/ou partilha de práticas entre todos os docentes envolvidos e/ou entre cada grupo de professores que tratou a mesma temática, com vista à implementação, monitorização e avaliação da fase-piloto do projeto.

As metodologias de aprendizagem ativas aplicadas incidiram no processo de investigação em ação, no desenvolvimento da aprendizagem em grupos cooperativos e na resolução de problemas.

Foram momentos de aprendizagem significativa, onde a ciência foi reconhecida como determinante para o desenvolvimento e resolução dos vários problemas que afetam o mundo. Elaboraram-se trabalhos que espelham a articulação entre os diversos saberes e, agora, é com orgulho que ouvimos os mais pequenos a falar entre si sobre bactérias, micróbios e fungos.

A monitorização foi efetuada através de questionários dirigidos aos docentes envolvidos, para aferir as suas expectativas e conhecimentos prévios relativamente aos temas a trabalhar; questionários dirigidos a alunos, pais e encarregados de educação para aferir os seus conhecimentos e expectativas sobre estas temáticas; inquéritos aplicados no início e no final da implementação das

¹Embaixadoras do Projeto e-Bug no AE Montijo

atividades, permitindo avaliar as aquisições e progressos alcançados por parte dos alunos, no decurso das atividades. Recorreu-se também a instrumentos e técnicas de avaliação formativa que permitissem obter feedback e opiniões sobre as ações desenvolvidas, bem como a registos gráficos e fotográficos para ilustração e comemoração das atividades e aprendizagens realizadas.

Aglutinámos os testemunhos que nos foram facultados e realizámos um vídeo, através do qual pretendemos ilustrar os processos e os trabalhos desenvolvidos no AE Montijo, o qual foi divulgado no evento que marcou o final da fase piloto, do dia 15 de março de 2023, no Infarmed. Este foi um dia marcado pela partilha de boas práticas de implementação deste projeto nas escolas que foram parceiras na construção da versão portuguesa do e-Bug.

A partir deste momento, o Projeto e-Bug passou a Programa Pedagógico com o objetivo de ser disseminado em todos os agrupamentos do país.

Para saber mais, consulte o QRCode



O Agrupamento de Escolas de Montijo (AEM) em voo na inovação pedagógica

O Projeto Coopera e a Aprendizagem Cooperativa (AC) no AEM

Elisabete Calmeiro, Isa Santos¹

No seguimento da Comunidade Cooperativa de Aprendizagem Profissional (CCAP) que tem vindo a ser implementada no nosso Agrupamento nos últimos anos letivos e, de acordo com os objetivos estratégicos e metas do Projeto Educativo do Agrupamento, a convite da mentora do projeto Coopera, Doutora Sónia Moreira, no dia 24/02/2021, o AEM foi selecionado para integrar um grupo restrito de 14 escolas-piloto do Projeto Coopera Escola+ 21-23.

A primeira fase deste projeto passou por capacitar alguns professores do Agrupamento, no sentido de implementarem a Aprendizagem Cooperativa nas suas salas de aula e de motivarem e colaborarem com outros docentes para o fazerem também. Assim, no ano letivo 2021/2022, o AEM teve a possibilidade de nomear oito docentes para integrarem uma das nove turmas de formação que a equipa nacional do referido projeto capacitou, tendo todos os níveis de educação e ensino ficado representados: duas educadoras, três docentes do primeiro ciclo, duas do segundo ciclo e uma do terceiro ciclo. As mesmas frequentaram a Formação Coopera - nível I. Simultaneamente, outras duas docentes do AEM foram convidadas a integrar a formação Coopera - nível três, pois já tinham frequentado os níveis I e II da formação. Então, formalizou-se a CCAP do AEM, constituída por dez elementos e foi criada a Equipa CCAP na Plataforma TEAMS.

Concluídas as formações, a CCAP AEM promoveu e dinamizou três encontros pedagógicos (setembro e outubro) subordinados ao tema: “Aprendizagem Cooperativa na Escola do Século XXI”, com os seguintes objetivos: aprofundar conhecimentos relacionados com a metodologia ativa de Aprendizagem Cooperativa (AC); realizar aprendizagens que possibilitem uma melhor adequação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos; experienciar alguns métodos de aprendizagem cooperativa, bem como algumas técnicas de avaliação formativa. Fez-se a disseminação e, a partir destes encontros, a CCAP AEM foi alargada e conta já com 53 membros.

Assim, a AC apresenta-se como uma possibilidade à mudança das práticas pedagógicas que urge implementar na escola do século XXI e, por conseguinte, à mudança do paradigma da Educação e Avaliação Pedagógica assente em cinco princípios: Transparência, Melhoria das Aprendizagens, Integração Curricular,

¹Equipa Coopera AE Montijo - Coordenadoras do CCAP

Diversificação e Positividade, que promovem a Avaliação para as Aprendizagens (ApA).

Saiba mais consultando os QRCode



O Agrupamento de Escolas de Montijo (AEM) em voo na inovação pedagógica

Projeto Cooperar à Volta das Palavras e dos Números

Elisabete Calmeiro, Isa Santos¹

Desde 2018 que o Agrupamento de Escolas de Montijo aderiu ao Projeto Coopera, tendo sido criada uma Comunidade Cooperativa de Aprendizagem Profissional (CCAP) no AEM, constituída por vários docentes que decidiram enriquecer a sua prática educativa, nomeadamente, através da partilha de experiências e da implementação de metodologias ativas, centradas no aluno, que promovessem uma verdadeira cooperação entre todos. No ano seguinte, surge o Projeto *Cooperar à Volta das Palavras e dos Números*, cujo principal objetivo foi descobrir os benefícios que a Língua Portuguesa, nomeadamente nos domínios da compreensão e expressão escritas, pode trazer para a resolução de problemas matemáticos, através da metodologia ativa de aprendizagem cooperativa, enfatizando-se ainda as explicitações dos raciocínios e estratégias utilizadas pelos alunos durante a resolução dos problemas realizados nas aulas, utilizando-as como instrumento de avaliação formativa e reguladora do processo de ensino-aprendizagem (o mesmo foi publicado, em julho de 2019, na obra *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular* com coordenação de Sónia Moreira – Pactor).

Presentemente, o objetivo é continuar a implementar o projeto e alargá-lo a mais docentes, disciplinas e alunos, ampliando a Comunidade Cooperativa de Aprendizagem Profissional criada anteriormente e fortalecendo as estratégias de articulação e flexibilidade curricular que têm vindo a ser desenvolvidas no AEM.

Assim sendo, no ano de 2021/2022 foi alargada a CCAP AEM e integraram o projeto outras disciplinas, como Educação Visual, Educação Tecnológica e Inglês. O mesmo foi renomeado para *Cooperar à Volta das Palavras e dos Números com Arte*.

Saiba mais, consultando o QRCode



¹Equipa Coopera AE Montijo - Coordenadoras do CCAP

Delegados Digitais – uma ação a partilhar

Paula Póvoas, Clara Santos, Eduarda Costa, Isabel Amaro, José Ferreira,
Sandra Bolinhas¹

Os delegados digitais surgem no Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra (AEPJS), no âmbito do Plano de Ação Para a Transição Digital, aquando da elaboração do primeiro Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola/Agrupamento (PADDE), sem que na altura se tivesse a noção das potencialidades que esta ação viria a ter. Neste artigo são apresentados os motivos subjacentes à génese da ideia, os passos dados na materialização do idealizado e como a figura de delegado digital ganhou estatuto individual, tornando-se um elemento de relevância no AEPJS. Após dois anos de implementação, a reflexão e reformulação desta experiência pretende potenciar o papel do delegado digital, que poderá constituir-se como uma mais-valia no seio de qualquer escola ou agrupamento.

Contextualizando, o papel do diretor de turma na Escola Portuguesa sempre se revestiu de uma relevância significativa, uma vez que este desempenha um papel fundamental na orientação e acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

O diretor de turma é responsável por promover a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares, incentivando a sua participação ativa e o interesse pelo conhecimento. Desempenha, também, um papel importante na promoção de valores e atitudes cívicas nos alunos, organizando atividades extracurriculares e projetos, que visam desenvolver competências sociais, cidadania ativa e solidariedade nos alunos, como preconizado no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O diretor de turma articula com os restantes agentes da comunidade educativa na promoção de um ambiente escolar saudável e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, intervindo em situações de conflito, promovendo o diálogo e diligenciando soluções que beneficiem todos os envolvidos. Em suma, o diretor de turma é um elemento essencial no acompanhamento integral dos alunos e no funcionamento da unidade orgânica.

No AEPJS o diretor de turma viu o seu papel potenciado na criação de estratégias para promoção da educação inclusiva e combate ao abandono escolar precoce, com a implementação da Medida de Promoção do Sucesso Escolar - Direção de Turma – o caminho para o sucesso. Posteriormente, o surto epidémico causado pelo vírus Covid-19 teve um impacto significativo em todos os aspetos da nossa sociedade, e a educação não foi exceção. As escolas foram obrigadas a adaptar-se rapidamente às novas circunstâncias, implementando mudanças drásticas para garantir a continuidade e a qualidade do ensino, bem como a segurança dos alunos. Uma das principais mudanças foi a transição para

o ensino a distância. Uma vez que o AEPJS já utilizava as ferramentas do Office 365, da Microsoft, a transição para o Teams deu-se de forma natural. Professores e alunos tiveram de aprofundar os seus conhecimentos nessas ferramentas digitais e ajustar as suas metodologias para um ambiente virtual, o que obrigou a muitas horas de formação por parte dos docentes em geral. Resumindo, as alterações na escola resultantes da pandemia do Covid-19 foram profundas e desafiadoras, exigindo uma reorganização e uma, ainda maior, responsabilização do diretor de turma, formalizada no Plano de Ensino à Distância - E@D – DT.

Não obstante os desafios exigidos nesta mudança de paradigma, surgiram valiosas oportunidades de aprendizagem, inovação, integração e inclusão.

Assistiu-se a uma nova forma de comunicação orgânica, através da criação de equipas TEAMS para turmas e conselhos de docentes, reforçando/reformulando, assim, alguns canais já existentes, nomeadamente com o grupo WhatsApp com os delegados de turma. A utilização da Equipa TEAMS, como plataforma de colaboração e comunicação, foi extremamente benéfica; proporcionou um ambiente virtual seguro e colaborativo, viabilizando a comunicação, a partilha de recursos e a realização de projetos em equipa. No AEPJS o delegado de turma já desempenhava um papel importante, de estreita colaboração com o diretor de turma, e como responsável por representar os interesses e necessidades dos alunos perante a escola e os professores. Nesta nova dinâmica, o delegado de turma assume um papel de destaque como interlocutor privilegiado, na agilização da comunicação entre o diretor de turma, os professores e os colegas de turma. Foi possível manter um canal de comunicação aberto com os alunos, assegurando que todos estivessem informados e envolvidos nas atividades escolares. Este envolvimento dos delegados de turma foi fundamental para a estratégia digital do AEPJS, uma vez que nem todos os professores e alunos estavam preparados para a mudança exigida.

Na sequência desta mudança, surgiu a necessidade de identificar um conjunto de ações que visassem integrar efetivamente as tecnologias digitais no ambiente educacional. Surge, assim, o Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), que reúne informação sobre os meios tecnológicos existentes, o nível de competências digitais da comunidade educativa e define uma visão e ações estratégicas para uma melhor gestão e utilização dos recursos e projetos orientados para a transição digital.

Uma das ações do PADDE do AEPJS seria a conceção de uma *newsletter*, com periodicidade trimestral, que compilaria, disseminaria e valorizaria as ações desenvolvidas pelas 11 escolas do Agrupamento. Da necessidade de existir alguém que assumisse o papel de interlocutor entre cada turma e a equipa responsável pela redação do documento final, surge a ideia de criar a figura do delegado digital. Foram vários os fatores que influíram na criação desta figura. A partir do 2.º ciclo, considerou-se que seria difícil o diretor de turma acompanhar presencialmente todas as atividades da turma passíveis de serem noticiadas, assim como redigir e responsabilizar-se por encaminhar os respetivos textos e imagens à equipa responsável. O delegado de turma, que desempenha outras funções importantes na dialética turma/professores, nem sempre é o aluno da turma mais proficiente digitalmente. Tornou-se imprescindível a existência de

um elemento que encaminhasse para a equipa responsável os artigos elaborados pelos alunos de cada turma, criando-se, assim, um circuito de comunicação que, na altura, se perspectivava unidirecional. Esta solução perspectivou-se como a melhor forma de promover o trabalho desenvolvido por todas as turmas do Agrupamento, desde o 2.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, envolvendo os próprios alunos no processo.

Esta ação do PADDE foi acolhida e aplaudida pelos diretores de turma que a apresentaram em assembleia de turma para explicar o papel e a importância dos delegados digitais. Foram discutidos os desafios que o mundo digital apresenta e como os delegados digitais poderiam ajudar a enfrentá-los. Esteve sempre em papel de destaque a oportunidade de os alunos assumirem um papel ativo na promoção de um ambiente digital seguro e positivo, nomeadamente, o comportamento *online* dos colegas, a identificação de possíveis riscos e a conscientização sobre a segurança digital. Foram negociadas as responsabilidades dos delegados digitais, bem como os benefícios, tais como a capacidade de liderança, a contribuição para a segurança da turma e o desenvolvimento de uma consciência digital mais forte. Foram definidos os critérios claros para a seleção dos delegados digitais, tais como interesse pela segurança digital, capacidades de comunicação, capacidade de trabalho em equipa e responsabilidade. Isso ajudaria a garantir que os alunos mais adequados se voluntariassem para desempenhar este papel. A criação de um ambiente inclusivo e encorajador, permitindo que todos os alunos se sentissem à vontade para se voluntariarem como delegados digitais, independentemente de seu nível de conhecimento prévio sobre competências e segurança digitais, foi importante. A escolha / eleição do delegado digital ocorreu no momento da eleição do delegado de turma, sendo este, em algumas situações, representado pelo mesmo aluno.

Uma vez mais, foi fulcral a constituição de uma equipa TEAMS utilizada para troca de ideias, disseminação de informações e trabalho em conjunto, facilitando o desenvolvimento de competências de comunicação e colaboração digital, transformando-se num valioso instrumento de comunicação bidirecional. As formações, que inicialmente seriam pensadas pontualmente para uma ou outra turma, eram agora disseminadas em todo o Agrupamento através do delegado digital, otimizando, assim, tempo e recursos.

No ano letivo transato, os delegados digitais do 7.º ano assumiram a responsabilidade de publicar na rede social *Instagram* os trabalhos elaborados na ação do PADDE, do AEPJS, Poet@+, tendo os delegados digitais acesso à conta comum. Esta abordagem ajudou a desenvolver competências digitais e a promover o uso responsável das redes sociais. Os delegados digitais puderam refletir sobre questões relacionadas com a segurança online, a privacidade e a ética digital ao usarem uma conta partilhada. Adicionalmente, esta abordagem colaborativa permitiu a divulgação eficiente dos trabalhos dos alunos a um público mais alargado e a receção célere de feedback dos seus colegas. Assistiu-se, assim, à promoção da criatividade e do trabalho em equipa. Permitiu, ainda, que os alunos se inspirassem mutuamente, partilhando e discutindo os seus projetos, enquanto aumentaria a visibilidade e o reconhecimento do trabalho realizado pelos alunos, fomentando, também, a sua autoestima.

A necessidade de dotar os delegados digitais de conhecimentos específicos, que fossem profícuos individualmente e que, em simultâneo, pudessem ser disseminados por todas as turmas, tornou-se uma prioridade. Para isso, recorreu-se à colaboração com autoridades com experiência e conhecimentos especializados, tais como o inspetor-chefe da Polícia Judiciária, Dr. Carlos Anjos, presidente da Comissão de Proteção às Vítimas de Crimes e o Coordenador do Ponto Único de Contacto para a Cooperação Policial Internacional e Sistema de Segurança Interna, Dr. António Moraes, detentores de um conhecimento aprofundado sobre investigação de crimes cibernéticos, técnicas de segurança digital e estratégias de prevenção. A sua valiosa experiência permitiu formar os delegados digitais sobre os riscos e as consequências legais do mau uso da tecnologia. A formação abrangeu tópicos como segurança digital, ética *online*, prevenção de *cyberbullying*, proteção de dados pessoais e uso responsável da tecnologia. Através de uma abordagem prática, forneceram exemplos reais de crimes cibernéticos, compartilharam histórias de casos e ilustraram as consequências que essas ações podem ter. Essa abordagem prática ajudou os alunos a entenderem melhor os perigos do mundo digital e a importância de tomar medidas preventivas. Os especialistas orientaram os delegados digitais sobre as etapas a serem seguidas e as melhores práticas para reportar esses incidentes às autoridades competentes. Como profissionais especializados, estes agentes da autoridade estão constantemente atualizados sobre as tendências e ameaças em constante evolução no mundo cibernético. Desta forma, os delegados digitais ficaram mais capacitados para disseminar a (in)formação recebida para orientar os seus colegas de forma mais eficaz e precisa. Foi fundamental oferecer formação adequada aos delegados digitais para que pudessem desempenhar efetivamente este papel. Nesta fase, as competências e funções do delegado digital tinham extrapolado as inicialmente idealizadas.

Outro desafio colocado a estes alunos foi a participação no Programa Academia Digital para Pais III, uma iniciativa da E-REDES em parceria com a Direção-Geral da Educação, desenvolvido para auxiliar os pais na compreensão e utilização das redes sociais e das interações online dos seus filhos. Os participantes tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos e competências essenciais para ajudar os seus filhos a navegarem com segurança e responsabilidade no mundo digital. Foram abordadas estratégias e técnicas para proteger a privacidade e a segurança das crianças nas redes sociais, tais como identificar e lidar com perfis falsos ou ameaças online, e como incentivar um comportamento seguro e responsável na internet. A Academia Digital para Pais III foi uma oportunidade valiosa para os pais expandirem o seu conhecimento sobre o mundo digital e adquirirem as ferramentas necessárias para apoiar os seus filhos, promover a segurança digital e garantir uma experiência *online* positiva e saudável.

Os delegados digitais voluntários, dois alunos de 8.º ano, dois alunos de 9.º ano e dois alunos de 11.º ano, receberam formação específica para o desenvolvimento das sessões e desempenharam um papel ativo na planificação e execução dos três cursos, que constituíram esta formação exclusivamente destinada a pais. Durante três meses, de janeiro a março, os delegados digitais dinamizaram, alternadamente, as sessões de formação, que decorreram em

horário pós-laboral. Em resultado da avaliação, os formandos classificaram a iniciativa como muito útil.

As reuniões de pais e encarregados de educação são oportunidades valiosas para disseminar informações úteis sobre a cidadania digital. Nesse sentido, a equipa PADDE reuniu com os delegados digitais, preparando-os para um momento de sensibilização junto dos pais e encarregados de educação. A intervenção dos delegados digitais nestas reuniões, incidiu sobre como lidar e evitar um dos maiores flagelos do mundo internauta: o *cyberbullying*. Pretendeu-se ajudar os pais a entender melhor os desafios enfrentados pelos seus filhos no mundo digital e a tomar medidas adequadas. Assim, proporcionou-se um momento de reflexão sobre a importância de manter uma comunicação eficaz com os seus educandos, sobre as atividades *online*, como abordar questões como as ameaças cibernéticas, a partilha inadequada de informações pessoais e como promover relacionamentos respeitosos e positivos nas redes sociais.

Nesta formação para a cidadania digital, destacou-se a importância dos pais na educação das crianças e jovens para se tornarem cidadãos digitais responsáveis e éticos, incentivando comportamentos positivos *online*, tais como a promoção da empatia, do respeito e da tolerância nas interações *online*.

Em resumo, a formação adequada, o desenvolvimento contínuo dos delegados digitais, a participação no programa Academia Digital para Pais e a formação sobre *cyberbullying* durante as reuniões de pais e encarregados de educação são importantes para enfrentar conscientemente os desafios do mundo digital em constante evolução e fortalecer a segurança digital na comunidade escolar.

Frequentemente, o delegado digital revelou-se um elemento valioso, na sua turma, facultando suporte técnico básico aos colegas e aos professores, ajudando-os a encontrar soluções para questões comuns que enfrentam no uso da tecnologia e a resolver problemas com dispositivos e uso de aplicações ou plataformas digitais específicas.

A utilização de um aluno como delegado digital em contexto escolar revelou-se uma ótima forma de apoio digital aos alunos, de promoção do trabalho dos alunos e da segurança digital.

Considera-se, ainda, que o delegado digital, para além das suas competências em tecnologia, deverá ser, também, entre outros, empático e flexível, isto é, detentor de competências sociais, para melhor interagir, comunicar, ajudar e orientar os seus colegas na utilização das novas tecnologias, de forma responsável e segura.

A equipa PADDE do AEPJS, considera que o futuro dos delegados digitais é promissor e pretende potenciar o seu papel. Pretende-se dar continuidade e aperfeiçoar o trabalho já desenvolvido com os delegados digitais e (re)pensar formas de otimização deste cargo. Neste sentido, o delegado digital deverá assumir uma função bidirecional de formando/(in)formador da sua turma / encarregados de educação e pais, no que concerne à segurança e cidadania digitais, bem como de apoio técnico básico. Poderá ser um valioso recurso de apoio na utilização de programas e aplicativos informáticos atualmente imprescindíveis no quotidiano escolar. Adicionalmente, pretende-se fomentar

nestes alunos o sentido de liderança, maior autonomia e proatividade na criação de clubes, eventos e recursos educativos/conteúdos de cidadania digital impactantes e relevantes no exercício de uma cidadania que se pretende ativa, sendo que o desempenho relevante do delegado digital é passível de registo no seu passaporte de cidadania.

Quando profícuo e oportuno, será desejável a articulação dos delegados digitais com outros projetos escolares, disciplinas, percursos ou cursos. Esta abordagem poderá reforçar as estratégias de cidadania digital de modo mais amplo, incentivando a criação de uma cultura escolar que valorize a segurança digital.

A CLILAR juntos, articulamos, melhoramos ... e passamos fronteiras!

Leocádia Guerreiro, Lisa Ferrinho¹

O debate sobre o que se aprende e como se aprende na escola do século XXI tem exigido cada vez mais da Escola processos de inovação e de construção da mudança educativa.

O documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) marcou um momento decisivo neste debate, contextualizando projetos já existentes e conferindo alicerces para a implementação de outros. São exemplos destes as Aprendizagens Essenciais, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a Gestão Local do Programa, os Domínios de Autonomia e Articulação Curricular (DAC), entre outros. Esta nova perspetiva reparte-se em desafios que, obrigatoriamente, impulsionam as escolas e os professores a repensar o currículo e as metodologias, assim como os instrumentos e meios efetivos de promoção do sucesso escolar e da qualidade do mesmo.

Por outro lado, as exigências das novas sociedades globalizadas e a importância da integração e aproximação à dimensão europeia têm, também, incentivado a Escola para, de forma inovadora, adequar as suas respostas curriculares com vista a preparar crianças e jovens para viver e trabalhar em espaços multilingues e multiculturais e a fomentar o desenvolvimento de competências de comunicação e a fluência plurilinguística.

Assim, a consciência de que a organização pedagógica e curricular tem significativa importância nos resultados e na qualidade do serviço educativo que as escolas prestam reforça o interesse pelo tema, nomeadamente pela definição de ações, projetos e soluções organizacionais que se constituam como mais-valias para encontrar respostas locais e contextualizadas.

Nesse sentido, as escolas e os professores, enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo e co-construtores do mesmo, têm um papel fundamental relativamente às opções a tomar e à avaliação da sua exequibilidade e adequação aos contextos da comunidade escolar, tornando-o um efetivo instrumento na promoção do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens, bem como de redução do abandono escolar, da indisciplina e da desmotivação que, muitas vezes, se vive nas escolas.

Foi neste âmbito, e ciente de que a construção do currículo na ação deve ser participada e de que ser-se co-construtor implica a mobilização de conhecimentos e a capacitação dos intervenientes, que emergiu o projeto “A CLILAR juntos, articulamos e melhoramos”.

Este projeto esteve na base da candidatura em 2020 do Agrupamento de

¹Coordenadoras do Projeto Erasmus+ no Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra

Escolas Poeta Joaquim Serra (AEPJS) à Ação KA101, Mobilidade de Pessoal Educativo do Ensino Escolar, no âmbito do Programa Erasmus+, e resultou da necessidade de uma intervenção mais global e abrangente, tendo em vista a melhoria dos resultados sociais e escolares dos alunos.

A monitorização dos resultados dos diferentes tipos de projetos em curso no Agrupamento, nomeadamente o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e o Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação (MAIA), bem como de outros desenvolvidos no seio dos conselhos de turma, demonstrava a existência de repercussões positivas, mas também a necessidade de intervir ao nível da qualidade das aprendizagens e práticas educativas, por um lado, e, por outro, ao nível da articulação intra/interciclos e intra/inter/transcurricular.

Partindo do desafio de desenvolver um projeto comum com enfoque na metodologia *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), devidamente enquadrado nos diferentes Planos de Ação das várias estruturas do Agrupamento e do próprio Projeto Educativo, foi concebido um projeto que visaria, através do trabalho colaborativo, o ensino de diferentes disciplinas/áreas disciplinares em língua estrangeira, através de atividades de articulação curricular interdisciplinar. Paralelamente, também fomentaria a implementação de estratégias e ambientes de aprendizagem motivantes, envolvendo os alunos de forma ativa e significativa, integradores das diferentes áreas de conhecimento, a promoção da competência linguística em língua estrangeira (sem aumento da carga horária semanal) e, simultaneamente, contribuiria para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Apresentada e aprovada a candidatura à Ação KA101, deu-se início às ações de mobilidade previstas que consistiram na frequência de 7 cursos estruturados (Bélgica, Chéquia, Finlândia, Irlanda, Islândia e Itália) por 36 docentes do Agrupamento, dos vários níveis/ciclos de escolaridade, com enfoque nas seguintes temáticas: novas dinâmicas e espaços de aprendizagem; metodologia *CLIL*; metodologia no âmbito do *STPM* (*Smart Teachers Play More*) e estratégias no âmbito das medidas de suporte à aprendizagem e à educação inclusiva.

Não obstante os constrangimentos verificados no decurso da implementação, em particular os decorrentes da situação pandémica, que obrigaram à suspensão temporária das atividades de mobilidade, foi possível ultrapassar todos os obstáculos e concretizar com sucesso o projeto.

Uma vez concluída esta fase, passou-se à disseminação interna e externa dos resultados.

A diversidade de cursos frequentados e respetivas abordagens justificavam uma disseminação inicial no próprio grupo de docentes que frequentou a formação. Com o apoio do CENFORMA, foi realizada uma Ação de Curta Duração (ACD) para esses docentes, onde foram partilhadas as especificidades de cada curso, as aprendizagens realizadas e possíveis estratégias de integração dos resultados na atividade regular do Agrupamento.

Foi igualmente feita a disseminação nos diversos conselhos de turma a que os participantes pertenciam, com o objetivo de informar e sensibilizar os restantes docentes para a importância da implementação da metodologia *CLIL* e

conseguir a sua participação em atividades de trabalho colaborativo de natureza transdisciplinar.

O envolvimento de participantes de vários níveis/ciclos de ensino e diferentes grupos disciplinares e a disseminação realizada permitiram desmistificar a ideia de que a metodologia *CLIL* é só para os docentes de língua estrangeira, e sobretudo de Inglês, embora seja verdade que os docentes de Inglês há muito recorrem a este tipo de estratégias na sua prática diária.

Muitas atividades *CLIL* têm sido desenvolvidas ao longo deste ano letivo, sobressaindo as realizadas no âmbito do Projeto Poet@+, um projeto inserido no PAFC, em que os professores de língua estrangeira articulam num tempo letivo curricular com docentes de outras disciplinas, tendo em vista a realização de projetos de natureza transdisciplinar e em que a Cidadania é o denominador comum.

O relatório da Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação ao Projeto KA101 é motivo de orgulho e satisfação para o Agrupamento e um grande incentivo para continuar a trabalhar em prol da melhoria dos resultados sociais e escolares dos alunos, do desenvolvimento profissional do pessoal educativo (docentes e não docentes) e da internacionalização do Agrupamento ao ter sido considerado, simultaneamente, uma Boa Prática e uma História de Sucesso. Foi dado destaque aos impactos conseguidos, à integração dos conhecimentos adquiridos nas práticas, à disseminação interna e externa dos resultados, que levou à capacitação de mais docentes, e ao reconhecimento e certificação das aprendizagens, nomeadamente junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Na sequência dos contactos estabelecidos com os participantes de outros países nestes cursos de formação, o Agrupamento foi solicitado para receber docentes (de Espanha e Turquia) em mobilidades de *job shadowing*, o que se concretizou em maio de 2022 e em maio de 2023. O acolhimento destes docentes permitiu a partilha de experiências e de práticas quer em sala de aula (observação de aulas), quer em contexto não letivo (momentos formais com a Equipa Erasmus+ e com coordenadores de diversas estruturas do Agrupamento, bem como momentos informais com diversos docentes e alunos). Para além do grau de satisfação destes participantes com as experiências vivenciadas durante a sua estadia, que coincidiram sempre com as atividades do Dia do Agrupamento, ficou em aberto a possibilidade de futuras parcerias.

Da partilha e das experiências no âmbito das mobilidades nasceu a motivação para o envolvimento em projetos de cooperação europeia, nomeadamente o projeto desenvolvido em comunidade *eTwinning "Let's be eco-friendly"* que teve como objetivos: promover a consciencialização para as consequências dos nossos atos na problemática do ambiente e para as gerações futuras; inculcar práticas de cidadania responsável e ativa, através de aprendizagens vivenciais; criar oportunidades de conhecer outros países e culturas; e fomentar a melhoria das competências digitais e linguísticas (língua inglesa).

Desenvolvido em parceria com alunos e escolas de outros países (Eslovénia, Roménia, Croácia; Itália, Turquia, Jordânia), este projeto foi uma mais-valia ao nível da metodologia *CLIL*, mas também da Cidadania ativa, que se consolidou,

indo para além da esfera da escola e da comunidade envolvente, tendo passado fronteiras e consubstanciando-se na aproximação aos parceiros e à dimensão europeia.

O trabalho desenvolvido foi reconhecido com a atribuição do Selo Nacional de Qualidade *eTwinning* a todos os países participantes, sendo candidato ao Selo Europeu de Qualidade *eTwinning*.

A motivação para o envolvimento em projetos de cooperação europeia afirmou-se, ainda, pelo projeto interescolas internacional (decorrente, também, de um projeto *eTwinning*), estabelecido em parceria com uma escola alemã, que visou a comemoração da Semana dos Direitos Humanos através da partilha de trabalhos realizados pelos alunos, a exposição dos mesmos e a participação no concurso “*Arts for Human Rights*”, no qual três alunos do Agrupamento receberam reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

A mobilidade e cooperação europeias beneficiaram a escola e o pessoal educativo, imprimindo maior confiança à implementação de uma ação educativa mais significativa e inovadora e de projetos numa perspetiva multilingual, multicultural e de aproximação à dimensão europeia, contribuindo para a sua internacionalização. Por outro lado, e de forma mais direta, aos alunos ofereceu contextos motivantes, reais e alargados de aprendizagem, oportunidades de desenvolver a competência comunicativa e de melhorar a competência linguística em línguas estrangeiras, preparando-os para a vivência num mundo multilingue e globalizado.

Foram estas constatações que levaram o Agrupamento a reforçar a sua ação neste âmbito ao candidatar-se à Acreditação Erasmus+ no setor do ensino escolar, a qual foi, entretanto, aprovada.

O Agrupamento acredita que a Acreditação Erasmus+ até 2027 vai permitir o desenvolvimento de projetos de natureza diversa (mobilidades para formação de pessoal, *job shadowing*, parcerias para a cooperação), que servirão não só para alargar as redes profissionais transfronteiriças e consolidar a sua internacionalização, mas também para reforçar a capacitação do pessoal educativo em áreas de maior fragilidade e proporcionar aos alunos um contacto real e efetivo com outros contextos educativos, numa verdadeira lógica de reforço da dimensão europeia da educação.

São, assim, objetivos do Agrupamento durante este período, a nível do pessoal educativo, intervir em áreas como a adoção de práticas inclusivas e inovadoras nas dinâmicas de ensino-aprendizagem-avaliação e o envolvimento em atividades de mobilidade no espaço europeu e de internacionalização. No que respeita aos alunos, pretende-se que o seu envolvimento em mobilidades e/ou projetos de aprendizagem colaborativa, locais, nacionais ou internacionais, com enfoque na cidadania ativa, reforce a sua motivação permitindo-lhes desenvolver competências estratégicas, comunicativas, linguísticas, pessoais e sociais importantes para a melhoria da sua autoestima, proatividade e de trabalho colaborativo. Acredita-se que estes aspetos influirão no seu bem-estar e na aprendizagem escolar. Por outro lado, o trabalho colaborativo internacional, com enfoque na cidadania ativa, potenciará o respeito pela diversidade, a atitude cívica e sustentável, a cidadania democrática e intercultural. Intervir

nestes níveis promoverá o seu desenvolvimento pleno, um ambiente educativo saudável, a compreensão do espaço europeu e a capacitação para a integração no mesmo.

Assim, o Agrupamento, no seu processo de internacionalização, estará não só a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal educativo, mas também para o desenvolvimento dos seus alunos no âmbito das competências previstas no PASEO e para uma maior capacitação para responder aos desafios enquanto cidadãos de uma sociedade cada vez mais global.

Por outro lado, o *CLIL* mais do que um projeto bilingue transcurricular de natureza integradora, apresenta-se como uma metodologia pedagógica que impulsiona uma perspetiva educativa inovadora, que gera um ambiente educativo propício ao desenvolvimento das competências do século XXI e que, indo mais além, permite o desenvolvimento profissional entre pares.

A articulação interdisciplinar e entre projetos, assim como a cooperação europeia continuarão a ser prioridades, pois a experiência revela que estas têm tido impacto na consolidação dos projetos em curso no Agrupamento, na (co)construção do currículo, na própria ação educativa e, inevitavelmente, nos resultados sociais e escolares dos alunos. Acresce a isto o aumento motivacional de alunos e de pessoal educativo para integrarem novos projetos relacionados com o Programa Erasmus+, a cooperação europeia e a internacionalização.

Olhar para o currículo em função do desenvolvimento de aprendizagens comuns, numa perspetiva holística e articulada do conhecimento, permitirá enriquecer essas mesmas aprendizagens, torná-las mais atrativas e imprimí-lhes significado, fazendo com que estas perdurem no tempo e, conseqüentemente, sejam mais eficazes, assegurando, assim, o seu impacto e o sucesso de todos os alunos. No entanto, a operacionalização desta nova conceção de currículo obriga à implementação de novas formas de estruturar o trabalho nas escolas, à renovação da ação educativa e a uma nova postura de professores, de alunos e, também, de famílias.

E foi, precisamente, neste âmbito que o projeto “A *CLILAR* juntos, articulamos e melhoramos” criou condições e motivações, gerou aprendizagem e desenvolvimento, impulsionou a praxis, desenvolveu interações e sinergias, tendo saído reforçado ao passar fronteiras.

ESJP + digital – do plano de ação à realidade

Ana Luísa Dinis, Maria Armanda Marquez, Maria João Serra, Natália Romão Borges¹

Testámos o modelo *ChatGPT* para iniciar este nosso artigo e a seguir transcreve-se um dos vários textos criados em poucos segundos por esta ferramenta digital, que está a alterar a nossa forma de encarar a utilização das tecnologias digitais e o desenvolvimento da inteligência artificial.

ChatGPT, cria um texto de 150 palavras sobre a importância do mundo digital na aprendizagem e no dia a dia da escola pública portuguesa.

O mundo digital tem sido uma ferramenta cada vez mais importante na aprendizagem e no dia a dia da escola pública portuguesa. Com o aumento do acesso à tecnologia e a expansão da internet, tornou-se mais fácil e prático utilizar recursos digitais para complementar o ensino tradicional.

Através da utilização de plataformas digitais, como a Moodle ou Google Classroom, os professores podem disponibilizar materiais, tarefas e atividades aos seus alunos de forma mais rápida e eficiente. Além disso, a internet permite que os alunos tenham acesso a informações e recursos educacionais de qualidade, independentemente de sua localização.

As ferramentas digitais também podem ser utilizadas para tornar o ensino mais dinâmico e interessante, com a utilização de vídeos, jogos educativos e outras atividades interativas. Isso pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, melhorando sua aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que o uso da tecnologia não deve substituir completamente o ensino presencial, mas sim complementá-lo. Ainda assim, é inegável a importância do mundo digital na aprendizagem e no dia a dia da escola pública portuguesa, proporcionando mais recursos e oportunidades para os alunos.

Apesar do aviso patente na própria ferramenta de que o modelo *ChatGPT* pode produzir informação imprecisa sobre pessoas, locais ou factos, não há muito a apontar ao pequeno texto, criado em apenas vinte e seis segundos. Naturalmente, as estruturas sintáticas e o vocabulário denunciam a variante brasileira da língua portuguesa, mas quem navega na internet já se foi habituando a esta realidade.

O digital deve ser colocado ao nosso dispor, mas somos nós, enquanto professores e alunos, profissionais e pais, que devemos usar a tecnologia, seleccionar o que de melhor esta nos pode oferecer e complementar tudo com o nosso traço humano. Este foi o ponto de partida para o Plano de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) da Escola Secundária Jorge

¹Equipa de Desenvolvimento Digital da Escola Secundária Jorge Peixinho

Peixinho (ESJP) e, sem dúvida, também a perspectiva da maior parte dos intervenientes deste processo que teve o seu início em 21 de abril de 2020, com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, que aprovou o Plano de Ação para a Transição Digital.

Tal resolução, que pretende definir uma visão estratégica global para a transição digital do país, identifica, nos seus pilares estratégicos e objetivos, o Pilar I – Capacitação e inclusão digital, apresentando a qualificação dos cidadãos como uma medida essencial:

I – A integração transversal das tecnologias nas diferentes áreas curriculares dos ensinos básico e secundário, visando a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e a inovação e desenvolvimento do sistema educativo, dotando as crianças e jovens das competências digitais necessárias à sua plena realização pessoal e profissional, bem como a igualdade de oportunidades no acesso a equipamentos e recursos educativos digitais de qualidade e o investimento nas competências digitais dos docentes, e formadores no contexto das modalidades formativas do Sistema Nacional de Qualificações (Anexo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 - Plano de Ação para a Transição Digital).

Assim, ao mesmo tempo que as escolas estavam de portas fechadas devido à pandemia COVID-19, começava a desenhar-se o PADDE da ESJP.

A equipa de desenvolvimento digital (EDD) da ESJP, com o intuito de ser o mais abrangente possível, foi constituída por quatro docentes, duas do departamento de Línguas, dos grupos de Inglês e Francês; uma do departamento de Ciências Sociais e Humanas, do grupo de Geografia e outra do departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, do grupo de Informática.

1. O desafio do digital nas escolas

Apesar da aplicação das tecnologias digitais ser muito recente nas nossas instituições de ensino, estas já revolucionaram os nossos métodos, colocando-os mesmo em causa e obrigando a uma mudança. No entanto, como em todas as mudanças, o sucesso está dependente do equilíbrio alcançado. Vivemos num turbilhão de inovações, no âmbito do digital e da inteligência artificial, e a escola depara-se com este desafio: qual o papel da escola e dos seus professores?

Michel Desmurget, investigador em Neurociências, recebeu o prémio Femina de Ensaio em França, com o seu livro *A Fábrica de Cretinos Digitais*, de 2019. A sua atividade científica tem incidido nos efeitos que a televisão e a exposição aos ecrãs de todo o tipo produzem na saúde e no desenvolvimento cognitivo, em especial na infância e adolescência. A afirmação feita por Michel Desmurget, numa entrevista à BBC, de que os nativos digitais serão os primeiros filhos a terem um QI inferior ao dos pais, tornou-se bastante conhecida. A culpa estará na exposição excessiva a ecrãs. Naturalmente, pais e educadores deverão ficar preocupados.

No entanto, no prólogo do seu livro, o autor reconhece que, apesar dos muitos efeitos perniciosos da utilização dos ecrãs para efeitos recreativos, há aspetos positivos que podem ser trabalhados.

Por fim, em terceiro lugar, não se pretende rejeitar aqui “O” digital no seu todo e de reivindicar, sem restrições, o regresso ao telégrafo, à roda pascalina ou aos rádios de lâmpadas. Este texto, insisto (!), não é tecnofóbico. Em muitas áreas – relacionadas, por exemplo, com a saúde, com as telecomunicações, com o transporte aéreo, com a produção agrícola ou com a atividade industrial -, o contributo extremamente fértil da tecnologia digital não pode ser contestado. Quem se pode queixar de ver os autômatos a levar a cabo todo o tipo de tarefas brutais, repetitivas e nocivas nos campos, nas minas ou nas fábricas, tarefas essas que até agora tinham de ser feitas por homens e mulheres à custa da sua saúde? Quem pode negar o enorme impacto que as ferramentas de cálculo, de simulação, de armazenamento e partilha de dados tiveram na pesquisa científica e médica? Quem pode pôr em causa o valor das aplicações de tratamento de texto, de gestão, de conceção mecânica e de desenho industrial? Quem se atreveria a afirmar que a existência de recursos educativos e documentais competentes, de livre acesso a todos, não é uma bênção? Ninguém, evidentemente. Contudo, estes inegáveis benefícios não devem mascarar a existência de aspetos muito mais perniciosos, em particular no campo do uso recreativo. Isso é especialmente verdade quando estes consumos concentram, e teremos oportunidade de o analisar em pormenor, a quase totalidade do uso digital das jovens gerações. Por outras palavras, quando o arsenal de ecrãs hoje disponíveis (tablets, computadores, consolas de jogo, smartphones, etc.) é facultado a crianças e adolescentes, as práticas não são orientadas para os usos mais positivos, antes, isso sim, para uma orgia de usos recreativos, cuja natureza nociva é irrevogavelmente demonstrada pela investigação. Decerto, se crianças e adolescentes concentrassem as suas práticas nos aspetos mais positivos da tecnologia digital, este livro não teria razão de ser. (Desmurget, 2021, pp. 22-3).”

Com o foco nos aspetos positivos do digital na educação, essenciais durante a pandemia, a EDD da ESJP construiu o PADDE com o objetivo de ser uma ferramenta útil para a comunidade educativa.

O PADDE tem por base o quadro conceptual dos documentos orientadores desenvolvidos pela Comissão Europeia, designadamente o DigCompOrg e o DigCompEdu. O primeiro é uma ferramenta que permite orientar sobre o progresso, integração e implementação de tecnologias digitais, planear estratégias e simplificar a transparência e comparação de iniciativas ao nível europeu. O segundo é um referencial para o desenvolvimento da competência digital dos educadores na Europa e responde ao esforço dos diferentes países na promoção da competência digital dos seus educadores.

Na construção do PADDE da ESJP, a EDD selecionou, no Projeto Educativo (PE) da escola, as áreas de gestão do currículo, da formação, da melhoria da comunicação/informação e da abertura ao meio. O PE preconiza, como Visão Estratégica para a ESJP, o reforço da sua identidade como instituição educativa pública de referência, no concelho do Montijo e nos concelhos limítrofes. Assim, o PADDE da ESJP foi delineado como um documento orientador para a integração das tecnologias digitais na concretização do PE e para a melhoria do processo educativo e organizacional da ESJP.

Neste contexto, o PADDE teve como visão o fortalecimento da identidade e da inclusão digital da ESJP, definindo o sentido da sua ação educativa e determinando

os princípios, as orientações e as metas a atingir no desenvolvimento das competências digitais da comunidade educativa. O PADDE constituiu também um meio para atingir os fins preconizados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), no que diz respeito à capacitação dos alunos enquanto cidadãos munidos de competências múltiplas para enfrentar tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (VICA - Volatilidade, Incerteza, Complexidade, Ambiguidade).

A equipa responsável pela elaboração do PADDE da ESJP assume que este plano é um documento aberto, a ser monitorizado e melhorado durante o seu período de vigência, que ocorre entre o mês de setembro de 2021 e o mês de junho de 2023.

Considerando o pressuposto de que um plano de transição digital apresenta como condição essencial a existência de infraestruturas e equipamentos específicos, importa descrever a situação inicial da ESJP relativamente ao seu parque tecnológico. Apesar de possuir instalações modernas (com a intervenção do Programa de Modernização do Parque Escolar), a ESJP não beneficiou, como a maioria das escolas, do apetrechamento de equipamentos informáticos inserido no Plano Tecnológico das Escolas (PTE), de 2007. No entanto, ao longo dos últimos anos, a ESJP adquiriu alguns equipamentos, sobretudo computadores e videoprojetores, o que não colocou a escola em situação de igualdade relativamente a outras escolas, no desafio da transição digital.

Devido a restrições financeiras, a ESJP continua a apostar na reutilização e manutenção dos equipamentos existentes. Para o efeito, foi criado um endereço eletrónico, com o objetivo de identificar, o mais prontamente possível, qualquer anomalia que vá surgindo no dia a dia da escola. Outra das apostas da ESJP é a rentabilização das competências dos alunos dos vários Cursos Profissionais na área da Informática, que frequentemente apoiam a escola na assistência técnica.

2. Diagnóstico da aplicação do digital na ESJP

No âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital, o PADDE apresenta, como primeira etapa, a recolha de evidências no sentido da construção de um diagnóstico da situação atual de cada escola no que diz respeito aos diferentes domínios da organização escolar no âmbito das tecnologias digitais.

Na ESJP, o diagnóstico, cuja análise de dados e consequente interpretação deu origem à elaboração do documento PADDE, contou com um leque variado de instrumentos/ferramentas dirigidos, de forma abrangente, a toda a comunidade educativa e através dos quais foi possível fazer um retrato da forma como as tecnologias digitais são percecionadas e/ou utilizadas na ESJP pelos vários intervenientes.

2.1. Check-in, SELFIE e outros instrumentos de recolha de informação

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, o pessoal docente da escola

foi convidado a responder ao questionário Check-in. Esta ferramenta de autorreflexão assenta na definição de competências digitais, tais como descritas no quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu). Este documento descreve vinte e duas competências que se organizam em seis áreas. As competências são explicadas de acordo com seis níveis de proficiência diferentes (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Dirige-se a educadores (no sentido lato do termo) de todos os níveis de educação, desde o pré-escolar ao profissional e até ao ensino superior e educação de adultos. O foco do quadro é apoiar e incentivar a utilização de ferramentas digitais para melhorar e inovar a educação.

O principal objetivo do Check-in foi levar os docentes a refletir sobre os seus pontos fortes e fracos no uso de tecnologias digitais na sua prática letiva e, consequentemente, levá-los a analisar as suas necessidades de formação nesta área, tendo em conta o seu nível de proficiência, conforme definido no DigCompEdu:

Nos dois primeiros níveis, Recém-chegado (A1) e Explorador (A2), os educadores assimilam nova informação e desenvolvem práticas digitais básicas; nos dois níveis seguintes, Integrador (B1) e Especialista (B2), aplicam, ampliam e estruturam as suas práticas digitais; nos níveis mais elevados, Líder (C1) e Pioneiro (C2), partilham/legam o seu conhecimento, criticam a prática existente e desenvolvem novas práticas. (DigCompEdu, 2018, p.9).

Cento e trinta e seis docentes responderam ao Check-in na ESJP, correspondendo a 87% do universo de todos os docentes ao serviço, o que demonstrou uma forte participação. Tendo em conta que uma reflexão mais pormenorizada sobre dados recolhidos será realizada, no decurso da apresentação das três dimensões de análise: Dimensão Tecnológica e Digital; Dimensão Pedagógica e Dimensão Organizacional, poderá referir-se que se verificou uma prevalência de resultados nos níveis de competência B1 e B2 (integrador/especialista). No entanto, foi ainda notório o número de respondentes situados nos níveis A1 e A2 (recém-chegado/explorador), ainda assim com maior incidência neste último. Estes resultados mostraram a urgência da implementação de estratégias de melhoria. Também suscitou alguma preocupação o facto de ser residual o número de respondentes situados nos níveis C1 e C2 (líder/pioneiro).

Ao abrigo do Plano de Capacitação Digital de Docentes (PCDD), que assenta no DigCompEdu e pretende garantir o desenvolvimento das competências digitais necessárias ao ensino e aprendizagem neste novo contexto digital, decorreram oficinas de formação nos três níveis de proficiência digital identificados através do diagnóstico Check-In, numa articulação entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE). A formação providenciada teve como principal objetivo a capacitação dos docentes na integração transversal do Digital nas suas práticas profissionais e pedagógicas, na vida da escola, nas suas rotinas e procedimentos diários, na vida dos alunos, nas suas práticas de aprendizagem e no exercício de cidadania.

Na ESJP, a ferramenta de diagnóstico SELFIE (“Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies”

[Autorreflexão sobre a aprendizagem eficaz através da promoção da utilização de tecnologias educativas inovadoras]) foi aplicada, de 26 de abril a 14 de maio de 2021, a três universos, correspondentes aos três níveis de ensino lecionados atualmente na escola: 3.º Ciclo do Ensino Básico, Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário e Cursos Profissionais do Ensino Secundário.

A SELFIE “é uma ferramenta gratuita concebida para ajudar as escolas a incorporar as tecnologias digitais no ensino, na aprendizagem e na avaliação. A SELFIE tem uma base sólida na investigação e foi desenvolvida com base no quadro da Comissão Europeia para a promoção da aprendizagem na era digital nas organizações educativas.” (in education.ec.europa.eu/selfie).

Através da aplicação da SELFIE na ESJP recolheram-se, de forma anónima, as opiniões dos alunos, dos professores e dos dirigentes escolares (docentes do conselho pedagógico e da direção da escola) sobre a forma como as tecnologias são utilizadas na escola. Todas as questões colocadas se dividiram pelas seguintes áreas: A – Liderança; B – Colaboração e trabalho em rede; C – Infraestruturas e equipamentos; D – Desenvolvimento profissional contínuo; E – Pedagogia – apoios e recursos; F – Pedagogia – aplicação em sala de aulas; G – Práticas de avaliação e H – Competências digitais dos alunos.

A maioria das questões da SELFIE foram respondidas numa escala de Likert, de 1 a 5, em que o número 1 corresponde a “Discordo completamente - Eu/nós/os outros NÃO fazemos isto // Discordo completamente –Pela minha experiência, isso não é de todo verdade”; o número 2 corresponde a “Discordo”; o número 3 a “Concordo parcialmente”; o número 4 a “Concordo” e o número 5 corresponde a “Concordo plenamente - Eu/nós/os outros fazemos isto // Concordo completamente – Pela minha experiência, isso é de todo verdade”.

No que diz respeito aos dirigentes, a taxa de participação foi significativa, situando-se entre os 71% (Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário), 77% (3º Ciclo do Ensino Básico) e os 100% (Cursos Profissionais do Ensino Secundário).

Dos professores convidados a participarem na SELFIE, no 3º Ciclo do Ensino Básico e nos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, obtiveram-se respostas de, respetivamente, 47% e 41%. Dos professores convidados nos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, os respondentes corresponderam a 57%.

Todos os alunos foram convidados a responder à SELFIE e os resultados foram os seguintes: no 3.º Ciclo do Ensino Básico, de seiscentos e noventa dois convidados obtiveram-se trezentas e noventa e seis respostas, com uma taxa de participação de 57%; nos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, de quinhentos e oitenta e dois convidados obtiveram-se cento e sessenta e sete respostas, com uma taxa de participação de 29%; nos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, de oitenta e nove convidados obtiveram-se oitenta e uma respostas, com uma taxa de participação de 91%.

A discrepância entre alguns dos resultados apresentados relativamente à participação dos alunos poderá ter sido motivada pela forma como foi divulgada a ferramenta. Tendo em conta as dificuldades de logística derivadas da situação

de pandemia que atravessámos, as turmas do 3.º ciclo do ensino básico estavam, maioritariamente, alocadas a salas sem quaisquer meios audiovisuais facilitadores da divulgação de iniciativas como a SELFIE. Por outro lado, o facto de os diretores de turma (encarregados de motivar os alunos para a participação) terem recorrido à plataforma Microsoft Teams e/ou ao tempo de Espaço Turma e Projetos (ETP), dedicado a gestão da turma e desenvolvimento do Projeto de Educação para a Saúde (PES) e do Projeto de Educação Sexual da Turma (PEST), pode ter sido relevante na obtenção de uma participação dos alunos superior a 50%.

No que diz respeito aos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, não tendo os diretores de turma tempo útil com os alunos, além do tempo de aula das respetivas disciplinas, pode ter sido difícil motivá-los para uma tarefa que iria necessitar de um período de tempo de dedicação exclusiva a algo cujo objetivo não seria visível a curto prazo.

O excelente nível de participação dos alunos dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário poderá ter estado relacionado com a tipologia e as particularidades destes cursos relacionados com a área da Informática.

Com base na informação recolhida através das respostas aos questionários, a ferramenta gerou um relatório dos pontos fortes e dos pontos fracos da ESJP em termos da sua utilização das tecnologias, que foi sujeito a análise no que diz respeito às três dimensões. Este trabalho permitiu a avaliação da situação da ESJP, em termos de aprendizagem na era digital, e foi um instrumento muito útil na construção do plano de ação, com o objetivo de melhorar a forma como as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem são utilizadas.

De forma a tornar o PADDE um documento integrador, vinculativo, abrangente e de todos para todos, uma vez que o Check-in e a SELFIE se dirigiram exclusivamente a docentes e alunos, a EDD decidiu fazer um levantamento das competências digitais da comunidade educativa (encarregados de educação dos alunos da escola e pessoal não docente).

No final do mês de maio de 2021, foi distribuído aos encarregados de educação, via diretores de turma, através do correio eletrónico, um link que direcionava para um formulário Google, com o objetivo de conhecer as suas competências digitais. Em alternativa, e em caso de não ser possível o seu preenchimento online, criou-se a hipótese de as respostas serem dadas numa versão impressa do formulário. O questionário contou com a participação de duzentos e sessenta e seis encarregados de educação, que responderam, na totalidade, online, o que resultou numa participação satisfatória.

Num breve comentário às respostas dadas, verificou-se que os encarregados de educação da ESJP desenvolveram já o hábito de comunicar com a escola através das tecnologias digitais, privilegiando os contactos através do correio eletrónico. Também o acesso às plataformas digitais da escola, com as suas várias funcionalidades, se revelou, para muitos, um hábito, sendo visitadas frequentemente por 41% dos participantes. Refira-se ainda que 44% dos encarregados de educação referiu que as suas competências digitais se situavam num nível Bom.

No mês de junho de 2021, foi distribuído ao pessoal não docente, via correio

eletrônico institucional, um formulário Google, com o objetivo de conhecer as suas competências digitais. O questionário contou com vinte e três respostas, o que configurou um bom nível de participação. Entre outros dados recolhidos, verificou-se que uma elevada percentagem referiu ter necessidade de formação na área das tecnologias digitais, manifestando disponibilidade para a frequência, na escola, de formação modular nesta área.

Ainda que cerca de 44% dos participantes tenham referido que as suas competências digitais se situavam num nível suficiente e cerca de 35% se posicionavam num nível bom, mais de 20% dos inquiridos consideraram que as suas competências digitais eram fracas ou insuficientes. Nenhum dos respondentes se situou no nível muito bom.

A ESJP, fruto da necessidade identificada de melhorar as práticas de avaliação pedagógica e o incremento do digital na prática letiva, logo ajudar o aluno a aprender mais e melhor, encontra-se empenhada no desenvolvimento do projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). “O Projeto MAIA materializa uma política, enquadrada no contexto da Autonomia e Flexibilidade Curricular, que visa melhorar as práticas pedagógicas das escolas e dos seus professores no domínio da avaliação e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos.” (in afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao).

Neste sentido, entre 17 e 23 de junho de 2021, foi aplicado a alunos e professores um questionário online no qual se pretendia identificar pontos fortes e fragilidades, no que diz respeito aos processos de avaliação das aprendizagens.

O questionário aplicado aos alunos contou com duzentos e quatro participantes (oitenta e nove do 3.º Ciclo do Ensino Básico e cento e quinze dos Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário). Pelas respostas recolhidas, verificou-se uma grande prevalência da avaliação das aprendizagens centrada nos modelos mais tradicionais (testes e fichas), pouca regularidade dos momentos de autoavaliação, que surgiram frequentemente associados a fins classificatório, e feedback de qualidade não generalizado.

Do universo de professores obtiveram-se sessenta e sete respostas. Dos dados recolhidos, realçou-se o facto de os processos de recolha de informação mais utilizados serem os testes/fichas de avaliação.

2.2. Diagnóstico por Dimensões: Tecnológica e Digital, Pedagógica e Organizacional

As tecnologias educativas digitais, no contexto do DigCompOrg, constituem um elemento facilitador, que pode apoiar as organizações educativas nos seus esforços para alcançar a sua missão particular e a visão para uma educação de qualidade. A integração das tecnologias digitais de forma profunda, ao invés de superficial, requer uma inovação educativa significativa e implica um processo de planificação para a mudança em três dimensões básicas: pedagógica, tecnológica e organizacional (DigCompOrg, 2015, p. 5).

À data do diagnóstico inicial, janeiro de 2021, o parque informático da escola era composto por computadores de secretária ou desktop, por computadores portáteis, tablets, videoprojetores, quadros interativos e impressoras de rede e encontrava-se, em grande medida, obsoleto, destacando-se o facto de os equipamentos digitais com menos de cinco anos terem sido adquiridos durante a vigência da atual direção da ESJP, como uma aposta no desenvolvimento do ensino/aprendizagem digital.

Dos questionários de caracterização efetuados na plataforma eletrónica de gestão de alunos a todos os alunos da ESJP, aquando do início do ano letivo de 2020/2021, foi possível aferir a disponibilidade de acesso e equipamentos que os alunos possuíam em casa, concluindo que, em média, 69% dos alunos dispunha de computador e cerca de 76,3% dispunha de conectividade à internet.

Uma grande parte dos serviços digitais da escola passava pela utilização de plataformas digitais, que permitiam uma comunicação/interação célere e eficaz com a comunidade educativa: sumários digitais, controlo de ausências, contactos com encarregados de educação e aquisição de senhas de refeição.

O programa Escola Digital, promovido pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-E/2020, assenta em quatro pilares (equipamentos, conectividade, capacitação dos professores e recursos pedagógicos digitais), dos quais aqui se destacam, nesta fase, o acesso a equipamentos e a conectividade. Do programa fazem parte três modelos de equipamento que variam consoante o nível de ensino frequentado pelo/a aluno/a e de acordo com as seguintes tipologias: Tipo II: 2º e 3º ciclos do ensino básico; Tipo III: ensino secundário e professores. No que diz respeito ao acesso à internet, o mesmo encontra-se ajustado a uma utilização responsável em contexto educativo.

Ao abrigo do programa, em 2020/2021, foram distribuídos kits de equipamentos informáticos [computador, hotspot (router) com cartão SIM e Auscultadores com microfone (Headsets)] aos alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE) da ESJP nos diversos escalões A, B e C do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais). Foram igualmente atribuídos kits a todos os docentes da ESJP.

Foram atribuídos à escola oito kits (de acordo com o rácio de 2% por cada tipo de computador rececionado na escola), destinados a fins pedagógicos e que equiparam a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA).

A dimensão tecnológica e digital está particularmente relacionada com a existência de infraestruturas adequadas, fiáveis e seguras (como equipamentos, software, recursos de informação, ligação à internet, apoio técnico ou espaço físico), que podem permitir e facilitar a inovação no ensino, na aprendizagem e nas práticas de avaliação.

Das respostas extraídas aquando da aplicação da SELFIE, foi constatado que todos os respondentes (dirigentes, professores e alunos) de todos os ciclos de ensino, consideraram que a área C – Infraestruturas e equipamentos era uma área a melhorar, uma vez que a média das respostas foi, na generalidade, igual ou inferior a 3.

Quadro 1 - C - Infraestruturas e Equipamento [Dados da SELFIE]

	Dirigentes	Professores	Alunos
3º ciclo	2,8	2,6	2,3
Secundário geral	2,9	2,8	2,2
Secundário profissional	2,8	3,4	3

No que diz respeito aos dirigentes, verificou-se que a média global foi semelhante relativamente às três tipologias de ensino existentes na escola (médias entre 2,8 e 2,9).

No caso dos professores, verificaram-se discrepâncias relativamente às três tipologias de ensino, havendo uma gradação em que os professores com 3º Ciclo do Ensino Básico foram os mais insatisfeitos (média 2,6) e os dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário os mais satisfeitos (média 3,4).

Relativamente aos alunos, verificou-se que as médias globais foram particularmente baixas no caso do 3º ciclo do Ensino Básico (2,3) e dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário (2,2).

Analisando os resultados obtidos através dos diversos instrumentos de diagnóstico, tornou-se perceptível a situação existente na escola em relação a estratégias e práticas de utilização de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem: na globalidade, a utilização dos recursos digitais estava num nível suficiente, assim como a sua aplicação na sala de aula nos processos de ensino/aprendizagem, incluindo as práticas de avaliação.

O relatório escolar produzido pela SELFIE, nesta fase de diagnóstico, permitiu identificar alguns pontos fortes e vários pontos fracos na dimensão pedagógica, nas áreas E, F, G e H. Comparando as perspetivas dos dirigentes escolares, dos professores e dos alunos foi também possível verificar algumas discrepâncias.

Quadro 2 - Resultados por área da dimensão pedagógica [Dados da SELFIE]

	Dirigentes	Professores	Alunos
E - Pedagogia: Apoio e Recursos	3,8	4	3,7
F - Pedagogia: Aplicação em Sala de Aula	3,1	3,5	3,1
G - Práticas de Avaliação	2,7	3,4	2,7
H - Competências Digitais dos Alunos	3,1	3,1	3,1

Relativamente à área E. Pedagogia: apoios e recursos, a opinião de todos os grupos foi globalmente positiva, entre 3,7 e 4, evidenciando talvez a memória do trabalho feito no período de aulas não presenciais, apesar de não ser esse o intuito da SELFIE, uma vez que foi feito um grande esforço por parte dos professores e dos alunos na utilização de recursos educativos online e de utilização de ambientes de aprendizagem virtuais. De todas as questões

colocadas na área E, a que obteve uma maior classificação global (superior a 4) diz respeito à comunicação com a comunidade escolar, sendo esse um aspeto já bem desenvolvido na ESJP (através da página da escola, da plataforma eletrónica de gestão de alunos ou do correio eletrónico).

Quanto à área F, os resultados globais da SELFIE situaram-se entre os níveis 3,1 e 3,5, o que apontava para resultados positivos, embora apenas no nível suficiente. Contudo, analisando parcialmente os resultados, encontraram-se alguns aspetos a melhorar na escola, nomeadamente no que diz respeito à adaptação das tecnologias digitais de aprendizagem às necessidades dos alunos e à promoção da criatividade, tópicos classificados como negativos pelos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário. É também de assinalar a discrepância entre a perceção dos alunos e dos professores nestes dois aspetos: os alunos consideram-nos ainda negativos (de 2,7 a 2,9) e os professores claramente positivos (de 3,3 a 3,5). Por outro lado, a vertente do envolvimento e colaboração entre os alunos é considerada positiva por todos os grupos de respondentes. É de salientar neste ponto que a perceção dos alunos dos cursos profissionais do ensino secundário foi diferente, avaliando toda a área F com apreciações acima de 3 (até 3,5). Tal diferenciação prender-se-á certamente com o facto de as salas de aula das turmas dos cursos profissionais estarem equipadas com projetores e muitos dos processos de ensino-aprendizagem passarem pela aplicação de tecnologias digitais.

No que diz respeito à área G - Práticas de Avaliação, foram visíveis alguns pontos fracos a melhorar na escola: o repertório de práticas de avaliação deverá ser alargado para passar a incluir práticas centradas nos alunos, personalizadas e fidedignas. Tanto os dirigentes escolares como os alunos atribuíram globalmente a esta área uma classificação negativa (2,7), visível em questões sobre o feedback em tempo útil, a autorreflexão sobre a aprendizagem, a atribuição de feedback aos outros alunos ou a valorização das aptidões desenvolvidas pelos alunos fora da escola. Todas estas questões levaram a resultados negativos da parte dos dirigentes e dos alunos (à exceção, mais uma vez, dos alunos dos cursos profissionais do ensino secundário, que apenas consideraram como negativos a autorreflexão sobre a aprendizagem e o feedback aos outros alunos).

Neste ponto, é importante comparar os resultados SELFIE com a informação retirada dos inquéritos sobre práticas de avaliação, promovidos pelos membros da equipa do Projeto MAIA da ESJP, uma vez que evidenciaram as mesmas falhas na atribuição de feedback e na criação de momentos de autorreflexão/autoavaliação sobre a aprendizagem. Perante estes resultados, foi possível verificar a necessidade de diversificar formas de trabalho e processos de recolha de informação, assim como a necessidade de aumentar os momentos de atribuição de feedback e de autorregulação das aprendizagens e, finalmente, a necessidade de introduzir ferramentas digitais e ambientes de trabalho híbridos que possibilitassem aprendizagens significativas.

Finalmente, observando os resultados obtidos nas respostas relativas à área H- Competências digitais dos alunos, da SELFIE, foi possível verificar que a classificação média global foi idêntica, nos três grupos de respondentes (3,1). Embora já considerada positiva, esta área precisava de ser trabalhada num

futuro próximo para que todos os alunos pudessem verdadeiramente beneficiar da utilização das ferramentas tecnológicas no seu percurso escolar.

A incorporação das tecnologias digitais na educação encontrava-se numa fase de grande desenvolvimento, levando a uma revisão das estratégias organizacionais das instituições de ensino no sentido de garantir a sua sustentabilidade através de formas inovadoras de explorar e rentabilizar o potencial do mundo digital.

A dimensão organizacional, nas três áreas de intervenção, A - Liderança, B - Colaboração e Trabalho em Rede e D - Desenvolvimento Profissional Contínuo, é aquela que poderá criar as condições necessárias para a mudança e impulsioná-la.

Quadro 3 - Resultados por dimensão organizacional [Dados da SELFIE]

	Dirigentes	Professores	Alunos
A - Liderança	2,6	2,9	-----
B - Colaboração e trabalho em rede	2,8	2,9	3,1
D - Desenvolvimento profissional contínuo	3,2	3,2	-----

Verificou-se que, relativamente à área da Liderança, os resultados obtidos no diagnóstico foram, na generalidade, inferiores a 3. Esta constatação levou à reflexão sobre o papel da liderança na integração das tecnologias digitais na escola e na sua utilização eficaz no trabalho aí desenvolvido: o ensino e a aprendizagem. Na área Colaboração e trabalho em rede, os resultados obtidos foram, à semelhança dos referidos anteriormente, inferiores a 3.

O PADDE da ESJP deveria contemplar medidas para apoiar uma cultura de colaboração e comunicação que promovesse a partilha de experiências e uma aprendizagem eficaz. Os dados obtidos no que diz respeito ao desenvolvimento profissional contínuo foram positivos, com um valor médio de 3,2.

3. A construção do PADDE

Após esta fase de trabalho inicial, de diagnóstico, acompanhada pela Embaixadora Digital, Bernardete Lopes, através da ação de formação denominada “Construção e Aplicação do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas”, foi delineada uma primeira versão do documento PADDE, aprovado em sede de conselho pedagógico em novembro de 2021, com um conjunto de ações organizadas segundo as três dimensões: Tecnológica e Digital, Pedagógica e Organizacional. Para cada uma das ações, foram identificados os objetivos, os intervenientes e a meta a atingir dentro do período de vigência do PADDE. Este documento PADDE foi dado a conhecer a toda a comunidade educativa através dos canais de comunicação ao dispor da ESJP: página eletrónica da escola, correio eletrónico institucional e circuito interno de TV.

No que diz respeito à dimensão Tecnológica e Digital, por exemplo, foi planeada uma ação que visava a colaboração dos alunos dos Cursos Profissionais

da área da informática na criação de uma equipa direcionada para o apoio técnico.

Relativamente à dimensão Pedagógica, foram planeadas ações que implicaram mudanças nas práticas letivas, como por exemplo a ação ligada à rentabilização dos equipamentos do Programa de Transição Digital, com a sua utilização frequente em sala de aula.

No que concerne à dimensão Organizacional, destacaram-se a criação de tempos comuns para os docentes trabalharem nos recursos educativos digitais (RED) e o plano de comunicação digital. Este plano era já uma realidade na ESJP. O circuito de comunicação entre as estruturas intermédias, docentes e alunos, através da existência de um canal de comunicação (correio eletrónico) institucional foi um elemento facilitador do Ensino@Distância. Outros canais eram já utilizados regularmente na nossa escola, como por exemplo a plataforma de gestão de alunos, a plataforma Microsoft Teams, Moodle e a página eletrónica da ESJP. Promoveu-se a identidade digital da Biblioteca Escolar, associada às redes sociais. A estratégia primordial para melhorar a comunicação digital na ESJP assenta na inovação das práticas já utilizadas pelas diversas estruturas internamente que se deverão refletir na comunicação com o exterior.

4. Monitorização do PADDE

Após o primeiro ano de vigência do PADDE, foi efetuada uma monitorização com vista à reformulação do documento, procurando avaliar os seguintes parâmetros: níveis de progresso da atividade, concretização das metas, número de professores, alunos, turmas, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e/ou outros a envolver, facilitadores, constrangimentos existentes e reflexão sobre possíveis impactos das atividades e definição dos próximos passos.

Esta monitorização, na perspetiva de tornar o PADDE dinâmico, utilizou estruturas de avaliação e monitorização já existentes na escola (Gabinete de Avaliação Interna – GAI – e Projeto MAIA), para recolher a informação necessária a fim de ser efetuado um balanço anual.

Para tal, no questionário/formulário online que os conselhos de turma preencheram na última reunião de conselho de turma de avaliação do ano letivo de 2021/2022, disponibilizado pelo GAI, foram integradas questões relacionadas com o PADDE, nomeadamente no que diz respeito à abordagem do tema da Literacia Digital nas aulas de Espaço Turma e Projetos (ETP). Concluiu-se que foram utilizados entre dois a três tempos, em média, das aulas de ETP para desenvolver o tema da Literacia Digital, principalmente para fazer uma reflexão sobre comportamentos online e promover o desenvolvimento de aptidões para lidar de forma segura e responsável com os desafios do mundo digital.

Também neste ano letivo de 2021/2022, o questionário feito a professores e alunos no âmbito do Projeto MAIA apontou alguns caminhos a percorrer pela escola, no que diz respeito à melhoria da dimensão pedagógica, a saber: a diversificação de formas de trabalho e de processos de recolha de informação;

o aumento dos momentos de atribuição de feedback e de autorregulação das aprendizagens e a introdução de ferramentas digitais e de ambientes de trabalho híbridos. Em qualquer um destes aspetos, as tecnologias digitais podem desempenhar um papel essencial.

Após esta fase de monitorização, verificou-se a necessidade de reformular o PADDE, relativamente a ações planeadas, objetivos ou mesmo o agendamento das ações. Esta adenda foi aprovada em conselho pedagógico em outubro de 2022 e incluiu, por exemplo, a alteração do cronograma de algumas ações na dimensão tecnológica e digital, a inclusão de atividades como a alteração da disposição das mesas em algumas salas de aula e a realização e divulgação de trabalhos dos alunos sobre Cibersegurança, na dimensão pedagógica. Também na dimensão organizacional, foi elaborado um documento com a definição das regras de segurança digital da ESJP, foram delineadas sessões de esclarecimento sobre cidadania digital e foi planeada a segunda aplicação da ferramenta SELFIE para novo diagnóstico da eficácia do Programa de Transição Digital.

O PADDE da ESJP, documento dinâmico neste mundo digital, pretende assim dar resposta à necessidade de transformação das escolas, incentivando a comunicação e a partilha de conhecimento entre todos os membros da comunidade escolar.

5. Ponto de situação atual

Neste ano letivo de 2022/2023, o último ano de vigência do PADDE, a EDD deu continuidade à recolha de informações sobre a utilização de tecnologias digitais na ESJP, com a inclusão de questões sobre o uso dos kits individuais dos alunos em sala de aula, nos formulários dirigidos aos conselhos de turma, no final do primeiro semestre (final de janeiro de 2023). Os resultados obtidos foram francamente positivos, verificando-se, a título de exemplo, que 83% das turmas do terceiro ciclo do ensino básico utilizaram os seus computadores em atividades de sala de aula (75% das turmas fizeram-no em duas, três ou mais disciplinas). Também em todas as turmas do ensino básico, as diferentes ferramentas e aplicações digitais utilizadas em sala de aula foram acedidas através dos telemóveis dos alunos (52% das turmas usaram os seus telemóveis em mais de três disciplinas).

Com uma segunda aplicação da ferramenta SELFIE, em março de 2023, pretendeu-se avaliar a repercussão, sentida pelos dirigentes escolares, professores e alunos, da concretização das ações do PADDE. O balanço realizado poderá indicar a necessidade de reformulação de alguns aspetos do plano, que contarão já com o sucesso das ações levadas a cabo no âmbito da capacitação digital docente e do programa de digitalização das escolas.

Foram analisadas as médias obtidas por área e grupo de participantes e comparadas com as médias obtidas aquando da aplicação da ferramenta SELFIE em 2021. De uma forma geral, constatou-se que, no caso dos dirigentes escolares e dos professores, a média global atual foi de 3,3 e 3,5, respetivamente, tendo existido um acréscimo de 0,3 em ambos os casos, relativamente a 2021. No que

diz respeito ao grupo de alunos, a média de todas as áreas foi de 3,5, havendo um acréscimo de 0,5, quando comparada com a média de 2021. As áreas em que se verificaram melhores resultados, em termos globais, estão relacionadas com dimensão pedagógica: área E – Pedagogia: Apoio e Recursos – e área F – Pedagogia: Aplicação em sala de aula.

Por outro lado, foram identificadas algumas áreas a merecer ainda atenção, tendo em conta a média global dos três grupos de participantes: área B – Colaboração e trabalho em rede (3,2); área C – Infraestruturas e equipamentos (3,3) e área G – Práticas de avaliação (3,2).

6. Considerações finais

O PADDE da ESJP pretende dar resposta às novas exigências da escola e do ensino/aprendizagem, proporcionando novos caminhos, abrindo o digital à comunidade educativa, numa forma objetiva e facilitadora, para enfrentar os desafios das novas tecnologias educativas. Para tal, tem sido fundamental o empenho e a dedicação dos docentes.

Saliente-se que a ESJP partiu, numa fase inicial, em desvantagem e que, num curto espaço de tempo, conseguiu colmatar essa mesma desvantagem, destacando-se uma taxa de entrega de kits tecnológicos elevada (94%), o que permite aplicar as novas tecnologias educativas nas salas de aula. Sentimos que o plano está a surtir efeito, pois o seu impacto já é notório nos resultados obtidos na aplicação da SELFIE. Podemos assim concluir que o digital faz parte do quotidiano da escola, dos alunos, dos professores, da comunidade em geral.

No entanto, podemos considerar que a ESJP ainda tem muitos obstáculos a superar: arquitetura do edifício pouco adequada às exigências do uso da tecnologia (condições de luminosidade, acesso a tomadas elétricas, mobiliário escolar); desgaste dos kits tecnológicos; falta de apoio técnico ou mesmo inutilização de computadores por falta de garantia e custo de reparação superior ao valor do equipamento. Uma outra vertente dos constrangimentos sentidos situa-se a nível da dimensão pedagógica, uma vez que os horários dos docentes não se adequam ao tempo necessário para planificar, de forma colaborativa, atividades com o uso das ferramentas digitais. Uma das formas de superar algumas destas dificuldades ao nível da dimensão pedagógica será uma eficaz formação para a capacitação digital dos professores, motivando-os para a utilização adequada dos recursos educativos digitais.

Se, por um lado, a escola não pode, de facto, fechar as portas à tecnologia, também não pode considerar que o seu papel como formadora e educadora termina com a banalização do recurso à inteligência artificial, com chatbots como ChatGPT, por exemplo. O grande desafio continua, tal como antevisto na Introdução ao PASEO:

As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências

nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (PASEO, 2017, p. 7).

7. Referências Bibliográficas

ChatGPT - <https://chat.openai.com>. Acedido em 6 de abril de 2023.

Desmurget, M. (2021). *A Fábrica de Cretinos Digitais*. Contraponto Editores. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>. Acedido em 6 de abril de 2023.

<https://education.ec.europa.eu/selfie>. Acedido em 6 de abril de 2023.

Kampylis, P., Punie, Y., Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. European Commission.

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro - Onde aprender é construir e onde todos contamos

Mavilde Albino¹

Pelos trilhos da Flexibilidade e Autonomia Curricular e com a aposta num “novo olhar”, o AEPCSI vai fazendo o seu caminho na “procura” da melhoria das aprendizagens e na promoção do sucesso escolar, que passa decisivamente pela inclusão.

Tem sido muito importante a formação que os docentes em exercício de funções no Agrupamento têm vindo a receber desde 2018, com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Saber lidar com a heterogeneidade existente nas turmas, encontrar soluções pedagógicas, indutoras do desenvolvimento de competências previstas no PASEO, que promovam a formação de cidadãos críticos, responsáveis e com uma sólida base humanista, são desafios constantes.

Neste caminho reconheceu-se a necessidade de conceber um Projeto de Intervenção em avaliação pedagógica. Acreditamos que, de facto, o que faz a diferença na relação ensino-aprendizagem é aquilo que os alunos sabem, são capazes de fazer, a qualidade e a riqueza das experiências em que estão envolvidos e que lhes permite, desse modo, desenvolver conhecimentos, competências e atitudes.

Queremos alunos mais participativos na resolução das tarefas propostas pelos professores, uma avaliação essencialmente orientada para melhorar e para aprender e não só para classificar; uma avaliação que possa ser pensada e planeada para incluir todos e para não deixar os alunos que têm mais dificuldades para trás.

Dizem os críticos que ensinar conhecimentos passou a ser um detalhe de menor importância e que os alunos ficam pior preparados. Será que as nossas práticas, que deverão ser pedagogicamente ajustadas à nossa realidade, não podem ser igualmente rigorosas e exigentes?

No círculo de estudos expusemos as nossas dificuldades, refletimos e discutimos experiências das nossas escolas. Concluimos que este é o caminho por mais adversidades que possamos encontrar.

No AEPCSI, o projeto MAIA significa:

- Melhorar o acompanhamento dos alunos;
- Aproximar através de múltiplos contextos de aprendizagem;
- Investir em práticas pedagógicas dinâmicas;
- Alcançar o sucesso, aprendendo a construir, a partilhar, a refletir e a interagir.

¹Diretora do Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro

Cidadania, uma verdadeira cultura de Agrupamento

Educar para a cidadania surge no Projeto Educativo do AEPCSI como uma missão e o seu desenvolvimento estende-se para além da sala de aula. Ocupa, por isso, um lugar central na comunidade escolar, numa lógica de participação e de corresponsabilização de forma a promover o comprometimento cívico dos alunos. Em todos os níveis de ensino, a componente de Cidadania e Desenvolvimento é uma área de trabalho transversal através de projetos e atividades consagrados no Plano Anual de atividades.

Durante o ano letivo 2022/2023, no âmbito dos domínios da Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, abraçamos o tema “Desplastificar o Planeta”, com o objetivo de promover comportamentos individuais e coletivos ambientalmente saudáveis.

Um projeto integrador ganhou forma, tendo como referência o Projeto Erasmus+ (Deplastify the Planet). Apostamos na promoção de ambientes pedagógicos com dinâmicas de trabalho articulado entre o Laboratório de Cidadania Digital e Criativa e os diferentes clubes e projetos existentes no Agrupamento, com especial destaque para o Clube Eco-Escola, o Clube Europeu, o projeto “Toka a Experimentar do 1º ciclo e o Projeto FelizMente.

Este comprometimento com o meio ambiente contou, igualmente, com o precioso papel que tem a biblioteca escolar no nosso agrupamento, como estrutura de apoio às medidas de promoção do sucesso e inclusão em articulação com a Oficina de Línguas. Foram lançados desafios literários no Clube de Leitura: livros para pensar o Planeta e proteger a vida marinha. A elaboração de spots publicitários também teve o seu lugar.

Recorrendo a experiências concretas de participação, foram desenvolvidas atividades desde o ensino pré-escolar até ao 9º ano, com o intuito de formar uma consciência ambiental com ações específicas: pesagem do lixo produzido numa semana, construção de uma horta vertical reaproveitando garrafas de plástico, elaboração de posters alusivos a dicas práticas para a redução do plástico, trabalhos sobre organizações ambientais e *podcasts*.

É neste espírito de comunhão e sem fronteiras marcadas que cada área contribui significativamente para a construção do saber das nossas crianças e dos nossos alunos.

Storyjumper no 1º ciclo

- Agrupamento de Escolas de Alcochete

Sofia Cabrita¹

Uma história partilhada, no Agrupamento de Escolas de Alcochete, com recurso à ferramenta gratuita *Storyjumper*, surgiu no âmbito do desenvolvimento do projeto de mestrado em pedagogia do *e-learning*, na Universidade Aberta com a orientação da prof^a Doutora Ana Nobre. O projeto a desenvolver visava a formação de professores para o digital: metodologias ativas e recursos digitais. Este projeto de mestrado surge porque, enquanto elemento da equipa para o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), do Agrupamento de Escolas de Alcochete (AEA), me apercebi das inseguranças dos professores na utilização do digital. Nesse sentido procurei desenhar uma formação que estivesse intimamente ligada à prática letiva.

Como é referido, por Moreira et al, (2020), “ o desafio passa pela criação de ambientes férteis, dinâmicos, vivos e diversificados onde o conhecimento, as ideias e o espírito empreendedor possam nascer, crescer e evoluir.” Deste modo, é necessário investir em processos pedagógicos diferentes, em que o papel do professor e dos alunos deve ser repensado e o modo como se integram as diferentes metodologias no dia a dia dos alunos também.

A formação intitulada “Formação de professores para o digital: metodologias ativas e recursos digitais”, que desenvolvi no âmbito do projeto de mestrado, no Agrupamento de Escolas de Alcochete, durante os meses de fevereiro e março de 2023, com sessões presenciais e síncronas (via TEAMS), abrangeu 29 docentes, titulares de turma dos quatro anos de escolaridade, e docentes com outras funções, teve como objetivo potenciar o uso de metodologias ativas com recurso a ferramentas digitais nas práticas pedagógicas do 1º Ciclo, tendo sido apresentadas várias ferramentas digitais. Assim, durante a formação, os docentes contactaram com diferentes metodologias ativas e recursos digitais e, em contexto de formação, criaram recursos para aplicação na prática letiva que iam construindo e aplicando nas suas aulas. A construção destes recursos era feita em grupo, mas depois cada um aplicava individualmente na sua turma. Dentre as ferramentas e metodologias apresentadas e trabalhadas, a aplicação *Storyjumper* destacou-se por dar origem a um projeto colaborativo, paralelo.

A ferramenta *Storyjumper* suscitou bastante interesse porque tem várias vantagens:

- Gratuita;
- Permite a escrita de *ebook*;

¹Professora do 1º ciclo e membro da Equipa de Desenvolvimento Digital do Agrupamento de Escolas de Alcochete.

- Permite integrar imagens, fotografias e digitalizações;
- Permite inserir áudios e/ou gravação de voz.

Assim, dos 29 docentes do AEA, envolvidos na formação, 6 docentes, de diferentes escolas do agrupamento, a lecionar o 1º ano de escolaridade ficaram muito interessadas em experimentar e usar, em contexto letivo, esta ferramenta digital, o que deu origem a um projeto colaborativo de escrita de uma história, que circulou sempre virtualmente.

Foram objetivos do projeto:

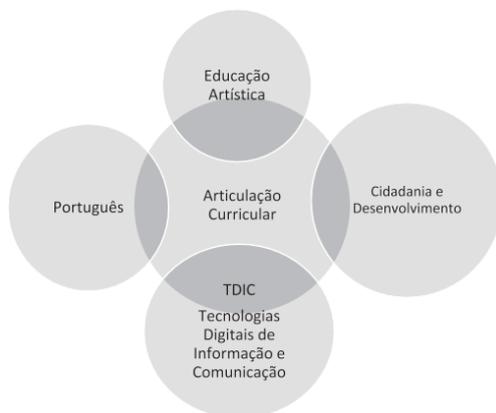
- Desenvolver nos alunos o gosto pela escrita de histórias;
- Associar o digital à prática da escrita e à ilustração, com recurso a imagem virtual e imagem dos alunos;
- Desenvolver competências na área da utilização do digital (escrita e áudio);
- Promover o gosto e o interesse pelo trabalho colaborativo;
- Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho produzido nas escolas do agrupamento.

O projeto desenvolvido trabalhou diferentes áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nomeadamente:

- Linguagens e textos;
- Informação e Comunicação;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento interpessoal;
- Saber científico, técnico e tecnológico.

Inseriu-se no desenvolvimento dos DAC (domínios de autonomia curricular) que as diferentes turmas trabalhavam e envolveu várias áreas e competências, promovendo ainda o uso do digital.

Áreas temáticas /Aprendizagens essenciais:



- Português: oralidade; leitura-escrita e gramática;
- Educação Artística: Artes Visuais: apropriação e reflexão, interpretação e comunicação;
- TIC: cidadania digital, comunicar e colaborar, criar e inovar
- Cidadania: educação ambiental, interculturalidade.

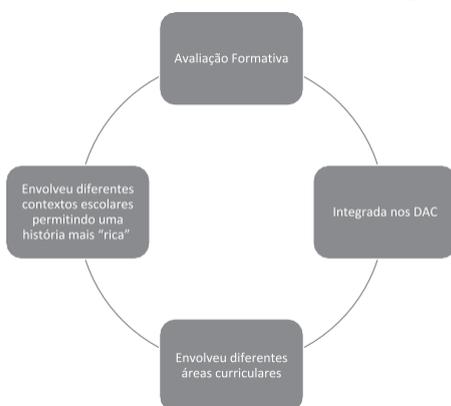
A implementação da atividade deu-se em três fases:

A avaliação da atividade foi bastante positiva pois, para além de os alunos terem contacto com o digital e de trabalharem de modo interdisciplinar,



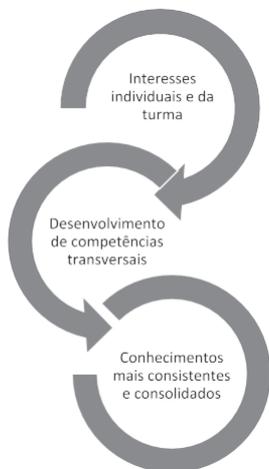
no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular em DAC (Domínios de Autonomia Curricular), permitiu uma maior abrangência da escrita da história porque envolveu diferentes turmas e por isso diferentes contextos escolares.

Os alunos desenvolveram competências em diferentes áreas, mas de acordo com os seus interesses, e os interesses da turma, o que permitiu que as suas



aprendizagens fossem mais significativas. **Aprendizagens significativas** produzem conhecimentos mais consistentes e consolidados.

Para ler a nossa história partilhada basta aceder pelo QR CODE.



Bibliografia

Moreira, J. A. et al (2020). Educação Digital em Rede: Princípios para o Design Pedagógico em Tempos de Pandemia. b Lisboa: Edições Universidade Aberta.

