

José Verdasca . Ana Maria Neves . Helena Fonseca

José Alberto Fateixa . Maria Odete João

Marta Procópio . Teodolinda Magro-C



**A AÇÃO ESTRATÉGICA DAS ESCOLAS
PORTUGUESAS NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL,
SOCIAL E COMUNITÁRIO DOS ALUNOS DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19**

Coleção Estudos PNPSE

A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19

Ficha Técnica

Título

A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19

Coordenação

José Verdasca, Coordenador Nacional da Estrutura de Missão do PNPSE

Autores

José Verdasca, Ana Maria Neves, Helena Fonseca, José Alberto Fateixa, Maria Odete João, Marta Procópio e Teodolinda Magro-C

Editor

ME/PNPSE

1.ª Edição

março de 2022

ISBN

978-972-742-500-6

© EM-PNPSE - Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso

Escolar Morada: Av. 24 de julho, n.º 140, 1399-025 Lisboa

Telefone: (+351) 213 934 500

Endereço eletrónico: pnpse@pnpse.min-educ.pt

Sítio: pnpse.min-educ.pt

Índice

Introdução	- 1 -
1. Plano Institucional - Políticas Educativas.....	- 3 -
2. Plano das Intenções das Escolas	- 7 -
3. Plano das Ações das Escolas.....	- 9 -
 3.1 Estímulo à Inteligência Socioemocional e Desenvolvimento Pessoal	15 -
3.1.1 Reforço das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal - 21 -	
3.1.1.1 Melhoria do bem-estar, das competências emocionais e das relações interpessoais e sociais	- 21 -
3.1.1.2 Transversalidade das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal na intervenção social e terapêutica, na intervenção em leitura, escrita e comunicação e na intervenção em artes expressões e cultura	- 26 -
3.1.2 Impacto do reforço das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal na vida escolar dos alunos	- 29 -
3.1.2.1 Melhoria nos ambientes de aprendizagem e na motivação	- 29 -
3.1.2.2 Melhoria nos processos de aprendizagem.....	- 30 -
3.1.2.3 Melhoria na assiduidade	- 31 -
3.1.2.4 Melhoria nos comportamentos e diminuição das ocorrências disciplinares	- 31 -
3.1.2.5 Melhoria nas aprendizagens curriculares e resultados escolares.....	- 32 -
3.1.3 Características das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e de desenvolvimento pessoal	- 33 -
3.1.3.1 Abrangência	- 33 -
3.1.3.2 Ação acrescida, integrada, multidimensional e de continuidade	- 34 -
 3.2 Multiculturalidade, Cidadania e Envolvimento Comunitário	38 -
3.2.1 Integração das diferentes comunidades sociolinguísticas e culturais.....	- 41 -
 3.3 Envolvimento Familiar.....	44 -
3.3.1 Articulação e comunicação escola - família	- 49 -
3.3.2 Apoio aos alunos e famílias de contextos menos favorecidos	- 50 -
3.3.2.1 Diagnóstico sociofamiliar e socioeconómico	- 50 -
3.3.2.2 Atendimentos sociais aos encarregados de educação	- 50 -
3.3.2.3 Acompanhamento e consultoria socioeducativo, socioemocional, sociofamiliar e socioeconómico de famílias	- 51 -
3.3.3 Participação das famílias na vida escolar	- 52 -
3.3.3.1 Acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos	- 52 -
3.3.3.2 Participação nas atividades pedagógicas promovidas em sala de aula.....	- 53 -
3.3.3.3 Participação em atividades educativas promovidas pela comunidade escolar	- 53 -
3.3.4 Capacitação parental	- 54 -
3.3.4.1 Promoção de atitudes e comportamentos parentais positivos e conscientes	- 54 -
3.3.4.2 Desenvolvimento de competências digitais das famílias e encarregados de educação ...	- 55 -
3.3.4.3 Melhoria das qualificações dos pais e encarregados de educação	- 56 -
3.3.5 Melhoria do sucesso escolar e do bem-estar na escola	- 56 -
3.3.5.1 Promoção da assiduidade e pontualidade	- 56 -
3.3.5.2 Desenvolvimento de competências no domínio da leitura, escrita e comunicação.....	- 57 -
3.3.5.3 Desenvolvimento de competências socioemocionais e comportamentais.....	- 58 -
 3.4 Desenvolvimento de Competências de Leitura, Escrita e Comunicação	59 -
3.4.1 Mudança de paradigma no desenvolvimento de competências pré-leitoras e leitoras	- 68 -
3.4.1.1 Abordagens baseadas em conhecimento científico	- 68 -
3.4.1.2 Rastreio como base da intervenção.....	- 70 -

3.4.1.3 Equipas educativas alargadas	- 72 -
3.4.2 Transversalidade das medidas de desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação	- 75 -
3.4.2.1 Estímulo à Inteligência Socioemocional e Desenvolvimento Pessoal	- 75 -
3.4.2.2 Artes, Expressões e Cultura	- 75 -
3.4.2.3 Envolvimento Familiar.....	- 76 -
3.4.3 Impacto do reforço das medidas de desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação	- 77 -
3.4.3.1 Melhoria do sucesso escolar pela redução da retenção.....	- 77 -
3.4.3.2 Melhoria nas práticas docentes.....	- 78 -
3.5 Mentorias e Tutorias	80 -
3.5.1 Impacto das medidas	- 84 -
3.5.1.1 Planeamento e articulação das ações de mentoria e tutoria	- 84 -
3.5.1.2 Monitorização ao serviço da melhoria das práticas educativas.....	- 86 -
3.5.1.3 Promoção das relações interpessoais nas ações de mentoria e tutoria	- 87 -
3.5.1.4 Gestão das emoções e bem-estar emocional	- 88 -
3.5.1.5 Gestão de comportamentos individuais, relacionais e pró-sociais.....	- 89 -
3.5.1.6 Autorregulação dos alunos enquanto estratégia para o sucesso	- 90 -
3.5.1.7 Melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar em alturas de pandemia	- 91 -
3.5.1.8 Motivação e bem-estar na Escola.....	- 93 -
3.5.2 Observações das Escolas para ações futuras	- 94 -
3.6 Desenvolvimento de Competências Digitais	96 -
3.6.1 Enquadramento.....	- 97 -
3.6.1.1 Histórico da integração das tecnologias no sistema educativo	- 97 -
3.6.1.2 O contexto pandémico e as tecnologias	- 99 -
3.6.2 Impacto das medidas de desenvolvimento de competências digitais.....	- 100 -
3.6.2.1 Enquanto competência transversal	- 101 -
3.6.2.2 No reforço da relação escola-família-comunidade	- 102 -
3.6.2.3 Como fator de equidade e inclusão	- 104 -
3.6.2.4 Na melhoria do ensino e da aprendizagem	- 105 -
3.6.2.5 Na melhoria das competências socioemocionais e comportamentais	- 106 -
3.6.2.6 No bem-estar e no uso seguro das tecnologias digitais	- 107 -
3.7 Artes, Expressões e Cultura	108 -
3.7.1 Enquadramento.....	- 108 -
3.7.1.1 No sistema educativo.....	- 108 -
3.7.1.2 A abrangência das medidas.....	- 110 -
3.7.2 Impacto das medidas no âmbito das Artes, Expressões e Cultura na interação com outras áreas ..	- 113 -
3.7.2.1 No desenvolvimento das artes performativas, da leitura e da escrita	- 113 -
3.7.2.2 Na melhoria das competências socioemocionais.....	- 114 -
3.7.2.3 No reforço de abordagens holísticas e multidisciplinares	- 115 -
3.7.2.4 Na importância da multiculturalidade e no aprofundamento da equidade e inclusão ..	- 116 -
3.7.2.5 Na relação com os parceiros da comunidade	- 118 -
3.8 Os PDPSC e o Desenvolvimento de Competências do Perfil dos Alunos	119 -
3.9 Práticas de Referência	121 -
<i>Conclusões e reflexões</i>	138 -
<i>Referências</i>	144 -

Índice de Figuras

Figura 1. Tipologias de medidas propostas pelas Escolas no âmbito do PDPSC, por região	7 -
Figura 2. Distribuição percentual dos motivos das intervenções	10 -
Figura 3. Distribuição percentual dos alunos-alvo por motivo de intervenção e ciclo de ensino -	11 -
Figura 4. Áreas de intervenção das medidas PDPSC.....	12 -
Figura 5. Perceções de impacto alto/elevado e abrangência das medidas PDPSC	12 -
Figura 6. Percentagem de técnicos especializados por faixa etária.....	14 -
Figura 7. Apoio emocional parental de acordo com o nível de escolaridade dos pais	47 -
Figura 8. Comparação das menções de “Consegui” e “Consegui Mas” dos alunos do 5.º ano, nos domínios da oralidade, leitura e educação literária e escrita, nas Provas de Aferição de 2018 e 2021	59 -
Figura 9. Percentagem de alunos com menção qualitativa igual ou superior a Bom (ou equivalente) a Português entre 2017 e 2021	60 -
Figura 10. Dados comparativos de desempenho em Português no 1.º ano entre os anos letivos de 2018/19 e 2020/21 (amostra nacional).....	61 -
Figura 11. Relação entre a idade de início da escolaridade dos alunos e o desempenho a Português no 1.º ano de escolaridade, em 2020/21, por escalão de ação social escolar	61 -
Figura 12. Resíduos estandardizados nas categorias classificativas por grupo de idades	64 -
Figura 13. Comparação entre a percentagem de alunos do escalão A com Insuficiente em Português no final do 1.º ano em 2020/21 por entidade intermunicipal	65 -
Figura 14. Comparação da percentagem de alunos com Insuficiente em Português no final do 1.º ano, em 2020/21, segundo a habilitações académicas das mães (ensino básico e superior) e por entidade intermunicipal	67 -
Figura 15. Atlas dos diferenciais de insucesso a Português no final do 1.º ano, em 2020/21	67 -
Figura 16. Modelo de equipa educativa alargada	73 -
Figura 17. Mentoria e tutoria - principais diferenças	80 -
Figura 18. Variáveis nos programas de tutoria e mentoria: eixos de diferenciação	81 -
Figura 19. Áreas e âmbitos do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores	98 -
Figura 20. Áreas de competência do Perfil dos Alunos nas medidas PDPSC, por Escola	119 -
Figura 21. Nível de incidência das medidas nas subáreas da competência Relacionamento interpessoal do Perfil dos Alunos	120 -
Figura 22. Nível de incidência das medidas nas subáreas da competência Desenvolvimento pessoal e autonomia do Perfil dos Alunos	120 -

Índice de tabelas

Tabela 1. Áreas de especialidade dos técnicos a contratar (N=904)	- 8 -
Tabela 2. Alunos envolvidos nas medidas PDPSC, por ciclo de ensino	- 9 -
Tabela 3. Áreas de especialidade dos técnicos contratados (N= 1058)	- 13 -
Tabela 4. Efeitos da idade e da ação social escolar no desempenho a Português no 1.º ano, em 2020/21	- 62 -
Tabela 5. Comparações múltiplas entre os grupos de alunos por idade no desempenho a Português em 2020/21	- 63 -
Tabela 6. Comparações múltiplas entre os grupos de alunos por escalão de ação social escolar no desempenho a Português em 2020/21	- 63 -
Tabela 7. Índice de digitalidade da economia e sociedade 2021, em Portugal	- 104 -

Introdução

O presente relatório final objetiva apresentar a monitorização dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC) concebidos e implementados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (doravante designados por Escolas), entre 2020 e 2021, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), como uma das respostas de reforço da sua ação estratégica no combate aos efeitos educativos provocados pela pandemia por COVID-19.

Pela primeira vez, o sistema educativo português assume como prioridade o aperfeiçoamento de competências socioemocionais, entre outras que permitam o aprofundamento de intervenções de caráter sociocomportamental, disponibilizando a todas as Escolas que manifestem interesse o “acesso a recursos suplementares de pessoal técnico especializado (tais como psicólogos, mediadores, educadores sociais, artistas residentes, entre outros)”, de acordo com estipulado pelo Edital PNPSE (p. 2)¹. De facto, a maior área de intervenção das medidas PDPSC, de acordo com as ações definidas pelas Escolas, relaciona-se com o Estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal seguindo-se a estas medidas, em ordem de grandeza, as relacionadas com o Envolvimento familiar e o Envolvimento comunitário (figura 4, p.12). A relevância inesperada dada ao grande número de intervenções na área do Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação demonstrou a particular atenção com os alunos dos anos iniciais da escolaridade obrigatória que, pelos sucessivos confinamentos, vivenciam momentos de ensino formal presencial interrompidos por largos períodos temporais. As menções qualitativas obtidas pelos alunos no final do 1.º ano de escolaridade a Português, em 2020/21 (após dois anos letivo consecutivos em pandemia), tendem a demonstrar a importância das intervenções das Escolas no Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação, já que se observou alguma melhoria na elevada qualidade das aprendizagens em Português (atribuição de menções de Bom e Muito Bom) para alunos oriundos de grupos sociais não careciados e uma certa estaticidade na atribuição de menções inferiores a Bom aos restantes alunos, face aos mesmos resultados obtidos em 2018/19, último ano letivo pré-pandemia (figura 10, p.61).

Este documento traça, no seu primeiro capítulo, o histórico das medidas de política educativa em Portugal no combate à pandemia por COVID-19, no decurso do ano de 2020 com forte repercussão no decurso dos anos letivos 2019/20 e 2020/21. No segundo capítulo são descritas as intenções das Escolas aquando da submissão dos seus planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, nomeadamente do que respeita às principais medidas de intervenção educativa e, consequentemente, as

¹ <https://app.box.com/embed/s/1vbnhshbiwq5tgc5rlhnnv0khehj9w28?sortColumn=date&view=list>

principais áreas profissionais dos técnicos especializados a contratar. O terceiro capítulo sintetiza a real ação estratégica desenvolvida no âmbito dos PDPSC, na qual se observa a predominância de áreas de intervenção já anteriormente descritas como as de Estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal, Envolvimento familiar e comunitário, Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação registando-se ainda a importância de outras áreas promotoras de melhorias sociocomportamentais como as relacionadas com a Multiculturalidade e cidadania, Mentorias e tutorias, Competências digitais e Artes, expressões e cultura. Dá-se conta, também, das áreas predominantes na contratação de técnicos especializados. Descrevem-se os resultados alcançados a nível nacional, pelos alunos do 1.º ano a Português, após dois anos de pandemia, comparando-os com os obtidos no ano letivo anterior a este momento. Aqui se apresenta a análise de conteúdo relacionada com a justificação do impacto apresentada pelas Escolas em cada uma das áreas de intervenção das medidas PDPSC. Relacionam-se, também, as medidas educativas implementadas com o declarado pelas Escolas no que respeita ao desenvolvimento intencional das áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), doravante designado Perfil dos Alunos. E, por fim, relatam-se práticas de referência disponibilizadas por algumas Escolas com o objetivo de divulgação, partilha e disseminação. Estes dois últimos pontos do terceiro capítulo incluem informação constante no relatório de monitorização intermédia PDPSC (Verdasca et al., 2021).

1. Plano Institucional - Políticas Educativas

A declaração da Organização Mundial de Saúde de 11 de março de 2020, classificando o vírus SARS-CoV-2 como uma pandemia levou a que o XXII Governo Constitucional aprovasse, a 13 de março, o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, através do qual, entre outras medidas excepcionais e temporárias decreta o encerramento das Escolas com suspensão das atividades letivas, não letivas e formativas presenciais em todo o país, o que veio a ocorrer a partir de 16 de março². No decurso dos últimos quatro meses do ano letivo de 2019/20 continuaram canceladas todas as atividades letivas e não letivas presenciais para alunos dos 2.º e 3.º ciclos e do 10.º ano de escolaridade. Os alunos dos 11.º e 12.º anos de escolaridade e dos 2.º e 3.º anos dos Cursos de Dupla Certificação do Ensino Secundário foram autorizados a frequentar aulas presenciais, apenas nas disciplinas sujeitas a exame final nacional, após a criação das condições sanitárias pelas Escolas de acordo com a Orientação 24/2020 da Direção Geral de Saúde de 8 de maio³. Nas creches as crianças puderam voltar às instituições educativas a partir de 18 de maio⁴. As crianças a frequentar a educação pré-escolar (EPE) e os alunos do 1.º ciclo puderam regressar a 1 de junho.⁵ Observou-se, na prática, que a frequência das aulas presenciais pelos alunos dos 6 aos 10 anos ocorreu numa afluência bastante inferior ao normal.

Os três a quatro meses em que o ensino presencial foi substituído pelo ensino a distância obrigou a alterações sem precedentes nos sistemas educativos, a nível global. Acompanhando esta tendência mundial, também o sistema de ensino português se viu obrigado a uma reinvenção da escola pela necessidade desta, passar a oferecer de modo virtual a prestação de serviços educativos recorrendo às tecnologias digitais não apenas disponíveis, mas também e sobretudo, passíveis de um acesso e domínio pelo menos moderado por parte dos docentes e alunos. A comunidade escolar alargada (pais, autarquias, associações comunitárias, empresas, entre outros) num assinalável esforço de sinergias contribuiu para minorar algumas das lacunas que esta mudança brusca de paradigma educativo obrigou, quer pela disponibilização gratuita de software tanto de plataformas digitais quanto de recursos e materiais educativos, quer pela distribuição de hardware e de alguma melhoria no acesso à rede de internet junto de famílias e territórios carenciados. Ciente de todas estas dificuldades aprofundou-se a disponibilização do #EstudoEmCasa que, enquanto programa televisivo de ensino a distância transmitido em rede pública pretendeu acompanhar todos os alunos do ensino básico. Contudo, a rapidez da mudança, a imensa diversidade social e territorial dos alunos e famílias envolvidos e a discrepante maturidade digital das organizações

² <https://dre.pt/home/-/dre/130243053/details/maximized>

³ <https://www.dgs.pt/directrices-da-dgs/orientacoes-e-circulares-informativas/orientacao-n-0242020-de-08052020-pdf.aspx>

⁴ <https://dre.pt/application/conteudo/133914975>

⁵ <https://dre.pt/home/-/dre/132883346/details/maximized>

escolares geraram a nível nacional e global inegáveis condições de desigualdade na frequência deste modelo de ensino e no acesso a aprendizagens de qualidade de todos e cada um dos alunos (Organização das Nações Unidas [ONU], 2020; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2020a; Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2020; Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura [OEI], 2020; Reimers & Schleicher [2020a]).

A Resolução de Conselhos de Ministros (RCM) n.º 53-D/2020 de 20 de julho⁶ ao estabelecer *medidas excepcionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021, no âmbito da pandemia da doença COVID-19* demonstra preocupação com as questões de igualdade e equidade educativas e determina: i) que a regra a manter ao nível do ensino é a do regime presencial ao mesmo tempo que define as condições do que se entende como regime misto, regime não presencial, trabalho autónomo e sessões de trabalho assíncronas e síncronas que apenas em situações excepcionais deverão ocorrer; ii) o reforço extraordinário do crédito horário em duas horas adicionais a conceder a todas as Escolas para apoio exclusivo das funções das Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); iii) que o período inicial de cinco semanas de aulas seja destinado à recuperação e consolidação das aprendizagens; iv) a realização de um estudo amostral abrangendo alunos dos 3.º, 6.º e 9.º anos para aferição do desenvolvimento das aprendizagens e conhecimentos; v) o alargamento excepcional do âmbito das tutorias a todos os alunos que não transitaram; vi) a possibilidade das Escolas criarem programas de mentoria para estímulo de competências de relacionamento interpessoal e cooperação e, por fim vii) a criação de uma equipa para definir *uma estratégia de combate ao abandono escolar, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, designadamente a produção de indicadores globais*.

O Ministério da Educação, cônscio das reais dificuldades vividas por alunos e professores durante o período de ensino a distância e de que *a pandemia e o confinamento agravaram desigualdades sociais, que já constituíam o maior desafio para o sistema educativo* (Ministério da Educação, 2020, p. 3) lança, em agosto de 2020, as Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021.⁷ Tal como a RCM n.º 53-D/2020 de 20 de julho determina, estas orientações práticas enfatizam a finalidade das medidas a adotar pelas Escolas no sentido do reforço da aquisição das competências do Perfil dos Alunos e das Aprendizagens Essenciais enquanto dimensões estruturantes do currículo inspirando o diagnóstico, a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (Ministério da Educação, 2020, p. 11). As Escolas são desafiadas a apresentarem um Plano de Atuação para a recuperação e consolidação das aprendizagens que orientando o desenvolvimento curricular no decurso de todo o ano letivo deve prever uma maior intensidade de atividades desta natureza nas primeiras cinco semanas de aula.

⁶ <https://dre.pt/pesquisa/-/search/138461849/details/maximized>

⁷ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf

O Plano de Atuação para a recuperação/consolidação das aprendizagens a ser gizado pelas Escolas deverá, segundo as referidas orientações, articular as suas intervenções com as ações já delineadas no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), Plano Nacional de Leitura (PNL), Plano Nacional das Artes (PNA), Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), entre outros programas ou planos em curso. Destinado a todos os alunos objetiva em particular aqueles que tiveram mais dificuldade em acompanhar as atividades escolares no ano letivo 2019/2020 dada a situação de ensino não-presencial. Visa, deste modo, assegurar condições de igualdade e equidade tendo por base o ponto de chegada de cada aluno ao acesso ao currículo de acordo com diagnósticos passíveis de mapear, quer as Aprendizagens Essenciais, quer as competências do Perfil dos Alunos que não foram realizadas ou consolidadas, e consideradas indispensáveis ao sucesso educativo dos alunos.

A título exemplificativo, o documento relativo às orientações, apresenta medidas que permitam aos alunos, no regresso às Escolas, verem reforçadas dinâmicas de bem-estar socioemocional para desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos nas áreas de: i) saúde, bem-estar e ambiente; ii) desenvolvimento pessoal e autonomia e iii) relacionamento interpessoal. Com o objetivo de permitir a progressão das aprendizagens são apresentados também exemplos explícitos de atividades (descritores operativos) indutoras do desenvolvimento de outras competências do Perfil dos Alunos tais como: i) informação e comunicação; ii) pensamento crítico e criativo; iii) linguagens e textos; iv) saber científico, técnico e tecnológico e v) consciência do domínio do corpo.

As orientações suprarreferidas apontam ainda para a necessidade de as Escolas reforçarem o papel das tutorias individuais ou em pequenos grupos com caráter preventivo, do Apoio Tutorial Específico, das mentorias entre pares e da EMAEI enquanto estruturas promotoras de dinâmicas de acompanhamento e recuperação das aprendizagens consignadas nos documentos essenciais do currículo, nomeadamente, o Perfil dos Alunos, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola.

Em consonância com as medidas da RCM n.º 53-D/2020 e a necessidade de reforçar a concretização de medidas dos Planos de Atuação propostos pelas Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021 (Ministério da Educação, 2020) é lançado, por despacho do Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação de 31 de julho de 2020, o Edital PNPSE para abertura de candidatura à apresentação de planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário. Tendo como objetivo a promoção do sucesso e inclusão educativos determina o Edital que até 24 de agosto as Escolas possam apresentar candidatura ao respetivo PDPSC na plataforma PNPSE⁸. As medidas a delinejar deverão integrar-se nas dimensões que possibilitem garantir condições de acesso ao currículo com vista à

⁸ <https://area.dge.mec.pt/pnpse/>

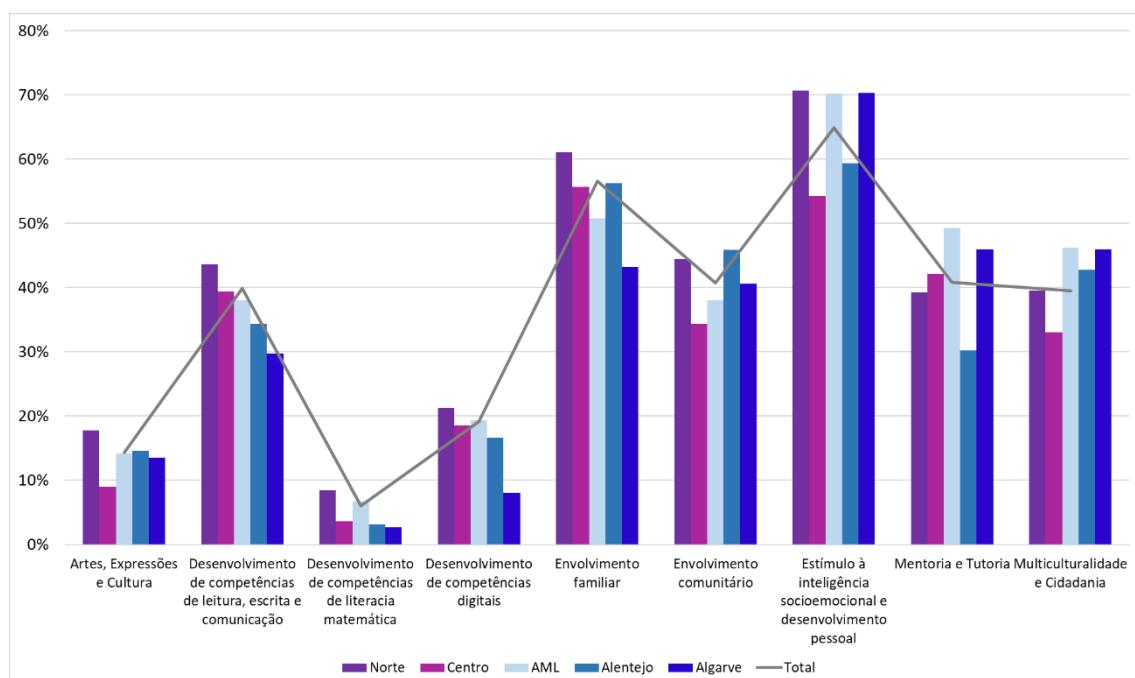
aquisição de aprendizagens de qualidade, e do sucesso e equidade educativos, tais como: i) estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal; ii) envolvimento familiar e iii) envolvimento comunitário.

A conceção dos PDPSC pelas Escolas, de acordo com o Edital PNPSE, insere-se numa clara ação estratégica de resposta mitigadora das desigualdades socioeducativas que a situação pandémica veio agudizar, dificultando o acesso ao conhecimento como esteio da mobilidade social. A interrupção das atividades letivas presenciais exponenciou os riscos de maior absentismo, abandono e dificuldades na prestação de serviços educativos a alunos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos ou com menor autonomia para realizar aprendizagens de qualidade. A ideia da conceção e aplicação destes planos insere-se na compreensão de que é necessária a participação da comunidade educativa alargada no esforço de prestação de serviços educativos de qualidade a todos e cada um dos seus alunos criando sinergias entre a escola, a família, o bairro, a autarquia e movimentos associativos, culturais, recreativos, artísticos, desportivos, voluntários e solidários. A ação do PNPSE escora-se em práticas de construção de uma ordem educativa local construtora de políticas educativas próprias de base comunitária ou de base institucional. A práxis de uma política educativa territorializada é a que subjaz ao esforço coletivo de cooperação interinstitucional dos planos de ação estratégica das Escolas com os Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) criados na esfera dos poderes locais e intermunicipais. Esta visão no agir educativo baseia-se em lógicas de aproximação que negando a sobreposição de papéis afirma a articulação, convergência e complementaridade dos atores na conceção de estratégias globais e de soluções educativas locais integradas. É na continuidade e aprofundamento deste esforço que se insere a arquitetura e propósito dos PDPSC como resposta a necessidades de risco extremo, inesperadas e incertas (Morin, 2002) com que o país se viu confrontado também na esfera educativa.

2. Plano das Intenções das Escolas

Na sequência do Edital PNPSE, de 31 de julho de 2020, 668 Escolas, entre 4 e 24 de agosto, candidataram planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, num total de 1316 medidas de intervenção socioeducativa. As medidas propostas indicam uma clara aposta em intervenções socioeducativas para mitigar problemáticas sociais dos alunos e suas famílias, bem como intervir sobre os constrangimentos que dificultam as aprendizagens, no sentido de os alunos melhorarem tanto a assiduidade quanto o envolvimento pessoal na apropriação das diferentes componentes curriculares. Na figura 1 evidencia-se a este propósito as tipologias resultantes da análise de conteúdo realizada no âmbito das medidas registadas nos planos aprovados.

Figura 1. Tipologias de medidas propostas pelas Escolas no âmbito do PDPSC, por região (N=1316)



Fonte e autoria: PNPSE

As 1316 medidas propostas enquadram-se nas principais fragilidades assinaladas pelas Escolas já que os seus relatos apontam claramente para a necessidade de intervir, entre outros, no aperfeiçoamento de competências sociais, emocionais e de desenvolvimento pessoal, no aprofundamento da relação entre a escola e a família, bem como no envolvimento da comunidade.

O Ministério de Educação, ao reforçar as EMAEI das Escolas pela contratação de técnicos especializados para intervenção nos PDPSC, reforça a convergência com os municípios e as comunidades intermunicipais (CIM), que através dos seus Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) têm aprofundado

políticas educativas territorializadas de articulação com as Escolas e com os restantes parceiros sociais na prossecução da inclusão e do sucesso escolar dos alunos.

Para implementar as medidas desenhadas no âmbito dos PDPSC, ilustradas na figura 1, as Escolas mostraram necessidade de reforçar as suas equipas pedagógicas pela possibilidade de contratação de um ou dois técnicos especializados. As intervenções socioeducativas visavam promover o bem-estar social dos alunos e suas famílias, bem como intervir sobre os constrangimentos que dificultam as aprendizagens, no sentido de os alunos melhorarem tanto a assiduidade quanto o envolvimento pessoal na apropriação das diferentes componentes curriculares. As principais intenções de intervenção destes novos técnicos especializados a contratar inscrevem-se no âmbito da Psicologia, Terapia da Fala, Mediação, Educação e Assistência Social, Artes, Informática (Tabela 1).

Tabela 1. Áreas de especialidade dos técnicos a contratar (N=904)

Área de especialidade	
35%	Psicólogo
14%	Terapeuta da fala
12%	Educador social
11%	Técnico de informática
11%	Assistente social
4%	Mediator
4%	Artista residente
4%	Animador cultural-social
5%	Outro (terapeuta ocupacional, técnico de educação, nutricionista, psicomotricista...)

Fonte e autoria: PNPSE

Na primeira semana de setembro as 668 Escolas que submeteram PDPSC foram informadas do número de técnicos especializados atribuídos a cada unidade orgânica, num total de 904 horários completos.

3. Plano das Ações das Escolas

Medidas e recursos humanos

A monitorização dos PDPSC ocorreu em dois momentos distintos. No acompanhamento da sua implementação foi realizada, entre fevereiro e março de 2021 uma monitorização intermédia (Verdasca et al., 2021), na qual se fez um primeiro balanço da abrangência das medidas em execução, quer ao nível do seu público-alvo, quer ao nível dos recursos humanos envolvidos, nomeadamente os novos técnicos especializados contratados, e o grau de articulação com os demais atores educativos. Nesta fase intercalar de monitorização foram destacadas algumas práticas disponibilizadas pelas Escolas tendo ainda sido possível relacionar as ações que estavam em curso com o desenvolvimento intencional das áreas de competências do Perfil dos Alunos.

Após o término do ano letivo de 2020/21, um segundo momento de monitorização permitiu nova recolha de dados do universo das Escolas com planos em execução, num total de 1107 medidas. Os dados que a seguir se apresentam decorrem da referida monitorização.

Mais de 300 mil alunos foram alvo da intervenção estratégica desenhada nas medidas PDPSC, com maior representatividade no ensino básico, atendendo à distribuição constante na tabela 2. A percentagem de alunos-alvo foi calculada com base no número de alunos direta ou indiretamente envolvidos nas medidas PDPSC, declarado no formulário de monitorização final e o número de alunos matriculados, por ano de escolaridade, em que a Escola declarou ter intervenção no ano letivo 2020/21.

Tabela 2. Alunos envolvidos nas medidas PDPSC, por ciclo de ensino

	EPE	1CEB	2CEB	3CEB	Sec	Total
n.º de alunos matriculados	78093	245186	146314	216805	152826	761131
n.º de alunos-alvo	25215	95174	61013	83549	41495	306446
% de alunos-alvo	32%	39%	42%	39%	27%	40%

Fonte de dados: DGEEC e PNPSE / Autoria: PNPSE

As intervenções educativas no âmbito dos PDPSC inscreveram-se no propósito de minorar fragilidades detetadas pelas Escolas por forma a que os alunos envolvidos possam ver melhoradas as suas aprendizagens e o seu bem-estar escolar e assim a reduzir-se: i) o risco de retenção; ii) o fraco envolvimento nas aprendizagens; iii) as dificuldades na aprendizagem e no domínio da leitura e da escrita; iv) a falta de assiduidade; v) dificuldades no comportamento pró-social; vi) comportamentos de imaturidade emocional; vii) a propensão a emoções negativas de realização e viii) lacunas nas rotinas/hábitos de estudo.

A figura 2 mostra que a reduzida assiduidade e o risco de retenção são os motivos apontados como tendo menor relevância na justificação das intervenções. A continuada redução das taxas de retenção e abandono escolar observadas nos últimos anos nos ensinos básico e secundário podem explicar, comparativamente, a menor necessidade destas intervenções. São, sobretudo, os motivos relacionados com dificuldades na autorregulação, com a motivação para a aprendizagem e com o domínio de competências socioemocionais que apresentam maiores incidências levando a intervenções que pretendem melhorar as lacunas nas rotinas/hábitos de estudo, o fraco envolvimento nas aprendizagens, as dificuldades no comportamento pró-social e na gestão das emoções. Outra área ainda relevante como necessidade de intervenção é a relacionada com as dificuldades na aprendizagem, nomeadamente, no domínio da leitura e escrita, nos ensinos básico e secundário, ainda que com maior incidência no 1.º ciclo. A dificuldade percebida no domínio das competências pré-leitoras e leitoras como área de intervenção a privilegiar parece estar em consonância com uma tendência fortemente estimulada desde 2016 com a criação dos planos de ação estratégica, orientados para medidas preventivas.

Figura 2. Distribuição percentual dos motivos das intervenções (N=201064)



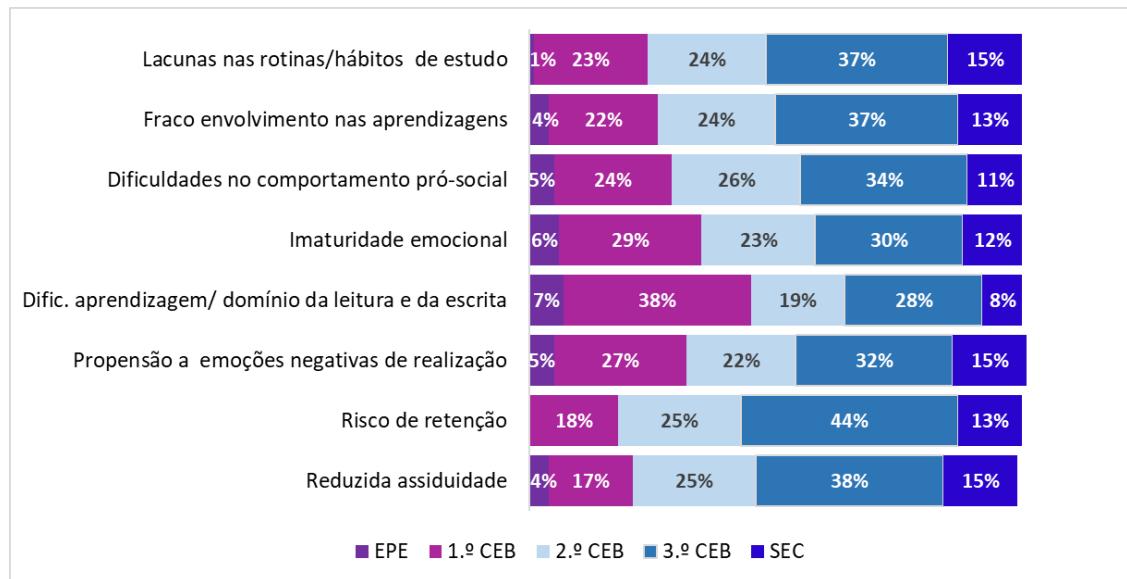
Fonte e autoria: PNPSE

As lacunas nas rotinas e hábitos de estudo juntamente com o fraco envolvimento nas aprendizagens são no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico as fragilidades com maior alvo de intervenção por medidas PDPSC, envolvendo a primeira e a segunda, distribuições percentuais nesses ciclos de 24% e 37% dos alunos, respetivamente (figura 3). Já no que concerne às dificuldades na aprendizagem e domínio da leitura, escrita e comunicação, e que representa cerca de 13% das indicações de necessidade de continuidade das intervenções, o 1.º ciclo emerge com grande destaque dos restantes ciclos, em termos de alvo das atividades de intervenção das medidas PDPSC, com quase 40% de alunos intervencionados. Qualquer que seja o motivo da intervenção, observa-se uma clara hegemonia, do 3.º ciclo e do 2.º ciclo, à exceção das intervenções nas dificuldades de aprendizagem/domínio da leitura e escrita e na imaturidade emocional e propensão a

emoções negativas de realização, em que se verifica a ascensão para segundo lugar do 1.º ciclo, respetivamente, com 29% e 27% dos alunos intervencionados.

A reduzida assiduidade e o risco de retenção assume no 3.º ciclo o motivo com maior significado das intervenções.

Figura 3. Distribuição percentual dos alunos-alvo por motivo de intervenção e ciclo de ensino (N=201064)



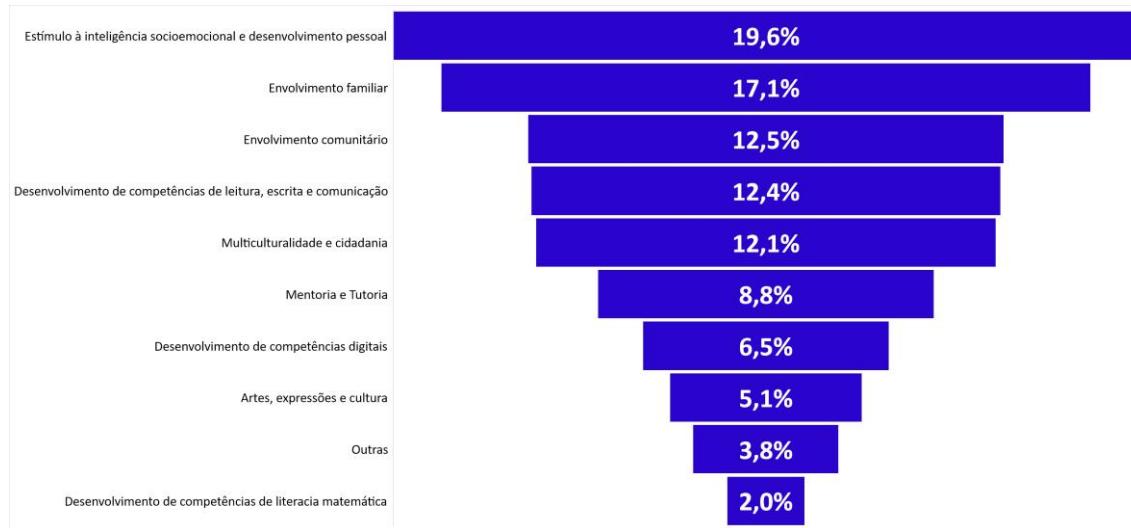
Fonte e autoria: PNPSE

As medidas PDPSC visando contribuir para a melhoria das aprendizagens e do bem-estar escolar inscreveram-se em áreas específicas, com o objetivo de suprir as fragilidades supra referenciadas. Dado que cada uma das 1107 medidas PDPSC poderia ser inscrita, por cada Escola em diversas áreas, gerou-se um valor cumulativo de 4070 indicações, pelo que o valor percentual apurado por cada uma das áreas decorre do número de indicações da respetiva área em relação ao total acumulado.

Estas áreas distribuem-se, como se observa na figura 4, por uma predominância de medidas de Estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal (20%) e de Envolvimento familiar e comunitário (30%). De salientar seguidamente a importância de medidas de Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação (12%) e da Multiculturalidade e cidadania (12%). Por fim, assinala-se a relevância de medidas relativas a Mentorias e tutorias (9%), Competências digitais (7%) e Artes, expressões e cultura (5%).

A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19

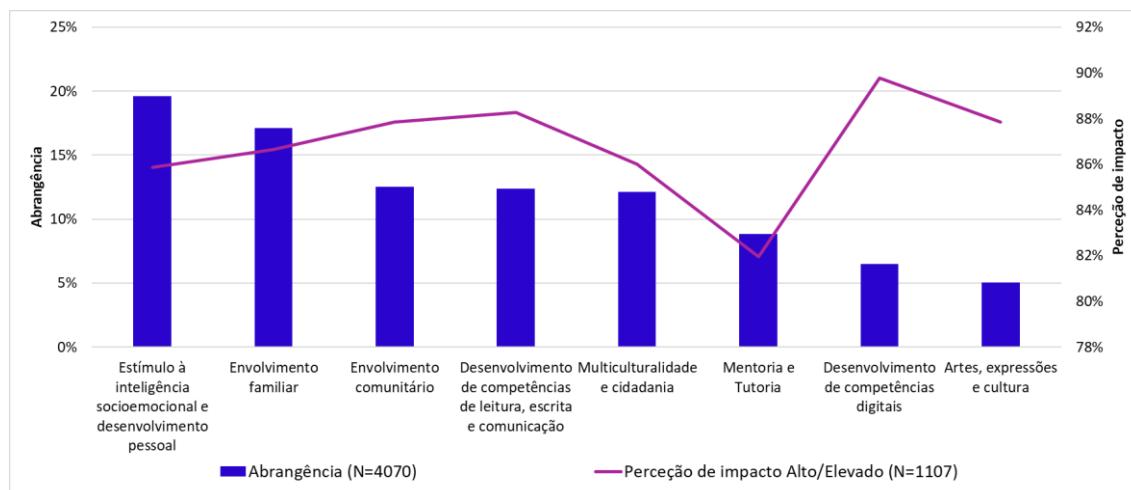
Figura 4. Áreas de intervenção das medidas PDPSC (N=4070)



Fonte e autoria: PNPSE

Os traçados gráficos da figura 5, reúnem a composição de dois critérios: abrangência de alunos (escala da esquerda), e percepção de impacto alto e elevado (escala da direita). De sublinhar que mais de 80% dos respondentes, consideraram as medidas PDPSC com elevado impacto, destacando-se por ordem decrescente, e com cerca de 90%, a avaliação das medidas de Desenvolvimento de competências digitais e de Competências de leitura, escrita e comunicação e Artes, expressões e cultura. As percepções de maior impacto não incidem, porém, nas medidas de maior abrangência (Estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal e Envolvimento familiar).

Figura 5. Percepções de impacto alto/elevado e abrangência das medidas PDPSC



Fonte e autoria: PNPSE

As medidas PDPSC em implementação nas Escolas, ao longo do ano letivo 2020/21, foram, em alguns casos, sujeitas a reformulação, nomeadamente devido a melhorias introduzidas por proposta dos técnicos em exercício de funções, ou decorrentes da dificuldade de contratação do técnico com o perfil inicialmente definido. Esta situação foi apontada por 26 Escolas que não conseguiram concretizar a contratação pretendida, apesar de sucessivas tentativas, sobretudo, de técnicos de informática.

No global, as áreas de especialidade dos técnicos em funções inscrevem-se no âmbito da psicologia, terapia da fala, ação social, informática, artes, animação e cultura e mediação (tabela 3), não existindo, portanto, alteração substantiva face ao plano das intenções, descrito no capítulo 2. A categoria “Artista Residente/Técnico de Artes”, integra, para além de artistas residentes, outros técnicos de artes performativas, visuais e audiovisuais, que desenvolvem igualmente medidas no domínio Artes, expressões e cultura. Na categoria “Outros”, representando 5% dos técnicos especializados, incluem-se contratações, sobretudo, nas áreas de terapia ocupacional, psicomotricidade, educação, sociologia e saúde.

Tabela 3. Áreas de especialidade dos técnicos contratados (N= 1058)

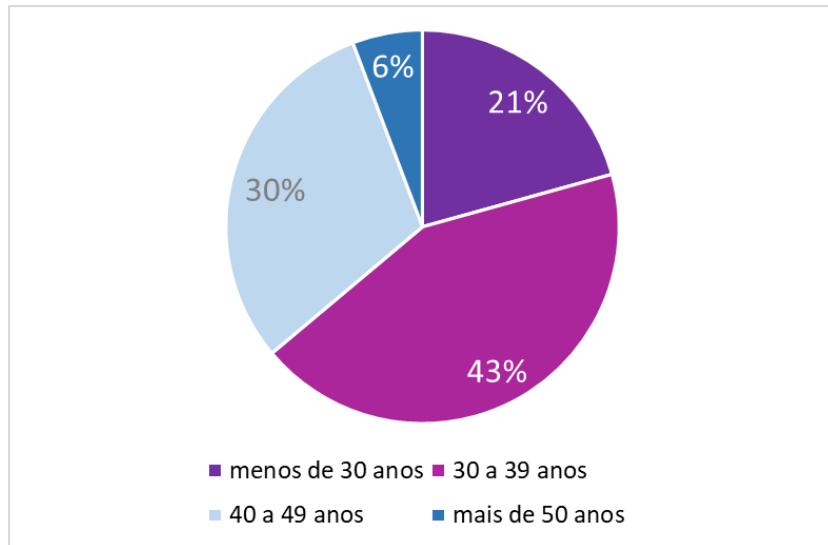
Área de especialidade	
35%	Psicólogo
13%	Terapeuta da fala
11%	Educador social
10%	Assistente social
10%	Técnico de informática
6%	Artista residente/Técnico de artes (performativas, visuais, audiovisuais)
6%	Animador cultural-social
4%	Mediador
5%	Outro (terapeuta ocupacional, psicomotricista, técnico de educação, sociólogo, nutricionista...)

Fonte e autoria: PNPSE

Da análise da informação declarada pelas Escolas, foram contratados cerca de 97% do total de técnicos atribuídos no âmbito dos PDPSC (880,5 ETI), denotando-se uma preferência de contratos a tempo inteiro. Do universo de 1058 técnicos especializados contratados a nível nacional, 703 celebraram contratos a tempo inteiro e 355 a tempo parcial. Este conjunto alargado de técnicos especializados, maioritariamente com menos de 50 anos de idade (figura 6), integram equipas educativas alargadas das Escolas, concertando na sua ação estratégica abordagens reconhecidas como

inovadoras e de grande impacto nas aprendizagens dos alunos e no envolvimento das suas famílias e comunidade.

Figura 6. Percentagem de técnicos especializados por faixa etária (N=1058)



Fonte e autoria: PNPSE

De facto, a interrupção das atividades letivas e não letivas presenciais e a passagem para o ensino a distância obrigou a um esforço de superação de alunos, professores e pais. Esse esforço exigiu que a Escola recorresse a soluções ainda mais engenhosas, imaginativas e voluntaristas quando o contacto virtual com alguns dos alunos se tornou impossível. O envolvimento dos agentes da Escola Segura, de associações comunitárias e de serviços sociais apoiados pelas autarquias permitiu o contacto possível com esses alunos e suas famílias na tentativa de assegurar a realização de atividades escolares e dos *feedbacks* necessários aos alunos sobre os trabalhos realizados.

Num artigo publicado no jornal Público de 19 de julho de 2020, o Secretário-Geral da ONU advoga a ideia de que o aumento das desigualdades surge tanto pela diferente distribuição dos rendimentos, como também pelas oportunidades diferenciadoras decorrentes, entre outras questões, de origem étnica ou social das famílias. Tendo em conta as dificuldades que a pandemia veio desnudar sugere um Novo Contrato Social que une globalmente governos e cidadãos à volta do que apelida de “*dois grandes aceleradores e equalizadores*” (Guterres, 2020): a educação e as tecnologias digitais que numa visão de aprendizagem ao longo da vida permitam a fundação de uma sociedade baseada numa economia do conhecimento.

A forte e positiva correlação entre sucesso escolar e classe social dos pais que o conceito de reprodução social que Bourdieu e Passeron (1970) introduziram há mais de

50 anos continua a mostrar os seus pesados efeitos à medida que os alunos avançam do ensino básico para o secundário e deste para o superior, culminando nas diferentes remunerações e empregos a que accedem (Farkas, 2018). Compreende-se assim a necessidade de reforço de ações educativas capazes de contrariar o agudizar destas situações de desigualdade de que os PDPSC se constituíram num dos exemplos no decurso da pandemia em Portugal.

Como complemento à análise dos dados quantitativos apresentados, realizou-se um estudo qualitativo das percepções de impacto nas oito áreas de intervenção das medidas registadas nas figuras 4 e 5, com a finalidade de analisar e categorizar o seu valor informacional⁹. A metodologia utilizada para a análise de conteúdo foi multietápica, indutiva-construtiva, sendo as várias etapas as seguintes: i) preparação das informações estabelecendo relação entre a justificação do impacto alto/elevado e as áreas/categorias das medidas PDPSC; ii) categorização das subunidades de análise; iii) interpretação dos dados que emergiram da análise de conteúdo.

A identificação da medida do PDPSC de cada Escola é feita de acordo com a numeração que a mesma obteve na ordenação do ficheiro extraído da plataforma PNPSE. De acordo com este esclarecimento as referências a cada medida serão numeradas de 1 a 1107 (número de medidas PDPSC). Surgirá, deste modo, a seguinte identificação: Plataforma PNPSE: PDPSC M#.

3.1 Estímulo à Inteligência Socioemocional e Desenvolvimento Pessoal

A atenção aos aspetos socioemocionais dos alunos no retorno às aulas após momentos de confinamento, como os do contexto pandémico, é alvo de um largo consenso entre académicos e instituições internacionais não apenas enquanto pré-requisito para as aprendizagens (Reimers & Schleicher, 2020b) como, também enquanto aspetos capacitadores de exercícios de *autonomia de pensamento e de ação para efeitos de encarar diversidade de situações problemáticas ou desafiantes* (Opertti, 2020, p. 554). O desenvolvimento socioemocional é ainda considerado competência diferenciadora para atividades relacionadas com a criação e a inovação essenciais para um mundo assente numa economia do conhecimento (Fernandes, 2020).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2015) definiu os conhecimentos, competências, atitudes e valores essenciais para que os alunos sejam capazes de, em 2030, desenvolverem o seu potencial e contribuir para o bem-estar das comunidades e do planeta. Enunciou, como pré-requisitos fundamentais para uma aprendizagem de qualidade em todas as áreas curriculares, a absoluta necessidade de aprofundamento nos domínios da literacia, numeracia, literacia digital e de dados a par da saúde física, mental, bem-estar e socioemocional. Ao nível das

⁹ Para efeitos de análise de conteúdo não se incluiu a área de intervenção de Desenvolvimento de competências de literacia matemática, dada a sua expressão pouco significativa.

competências socioemocionais sublinha a importância do desenvolvimento da empatia, autoconsciência, respeito pelos outros, capacidades de comunicação, perseverança, eficácia, responsabilidade, curiosidade e estabilidade emocional. Enfatiza que para o sucesso escolar ocorrer necessário se torna o concurso diverso destas competências através das quais se alcançam as competências transformativas que englobam a criação de novos valores, a conciliação de tensões e dilemas e a assunção de responsabilidades inerentes à vivência no século XXI caracterizado pelo diverso, complexo e imprevisível.

Desde finais da década de 90 do século XX a investigação tem confirmado que as emoções desempenham papel relevante na melhoria das aprendizagens tendo sido então reconhecido o conceito de Aprendizagem Socioemocional - SEL (Elias et al., 1997). Vários estudos de meta-análise confirmaram que os programas SEL melhoram os resultados escolares dos alunos do ensino básico e secundário em áreas tão diversas como a leitura, matemática e ciências ao mesmo tempo que reduzem atitudes e comportamentos impeditivos de ambientes positivos relacionais (Concoran et al., 2017; Durlak et al., 2011; Pyton et al., 2008; Taylor et al., 2017).

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere a importância da organização curricular e escolar ter em conta o desenvolvimento equilibrado nos alunos de fatores de natureza afetiva, social e moral, além dos de ordem física, motora, estética e cognitiva (ponto 1 do artigo 50.º da Lei n.º 46/1986). Apesar disso, apenas 11 anos depois da publicação da Lei de Bases, o Ministério da Educação cria o primeiro programa dirigido ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais, com a publicação do Manual do Programa de Promoção e Educação para a Saúde. Recentemente alguns passos significativos foram dados no que concerne à divulgação de medidas nesta área, nomeadamente, a publicação em 2016 do documento Saúde Mental em Saúde Escolar (Carvalho et al., 2019) e, no ano seguinte, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Das 10 áreas de competências a desenvolver nos alunos que este documento estruturante do currículo nacional enumera como basilares, realçam-se as competências de Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente e Consciência e domínio do corpo como as que mais diretamente poderão contribuir para a Aprendizagem Socioemocional. Constatata-se, deste modo, a existência recente de uma clara intenção de agir de forma concertada e mais profunda na promoção destas competências nos alunos. A investigação revela, contudo, existir em Portugal não apenas pouca pesquisa sobre esta área como também escassa diversidade de programas SEL em ambiente educativo (Cristóvão et al., 2017). O testemunho deixado por um Agrupamento de Escolas, na fundamentação da avaliação de impacto das medidas de desenvolvimento pessoal e socioemocional do seu PDPSC, afirma que dos alunos intervencionados, verificou-se que 98% nunca tinham participado num programa de Aprendizagem Socioemocional ou em nenhum projeto com sessões de educação emocional (Plataforma PNPSE: PDPSC M1033).

Situações disruptivas nas vidas pessoais, familiares ou coletivas, como o atual momento pandémico, acarretam profunda incerteza face ao futuro individual e grupal. O desenvolvimento de ferramentas que permitam às crianças e jovens lidar assertivamente com situações generalizadas de medo, ansiedade, tristeza e insegurança mostra-se um caminho essencial a ser aprofundado pelas Escolas. As dimensões psicofisiológicas, emocionais e comportamentais tornam-se, neste modo, prioridades na ação educativa a par com a dimensão de desenvolvimento cognitivo uma vez que as capacidades de autoconhecimento e as relações interpessoais surgem, nos estudos sobre felicidade, como o maior preditor tanto da felicidade como da saúde (Marujo, 2021).

Investigações realizadas em Portugal sobre a COVID-19 e a voz dos adolescentes e jovens em confinamento social (Branquinho et al., 2020, 2021) revelaram consequências negativas para o seu processo de desenvolvimento com impacto ao nível da saúde física, psicológica (nomeadamente ansiedade e solidão), comportamental (dada a menor produtividade e a dificuldade em assegurar rotinas) e social (tendo em conta a diminuição das relações interpessoais afetando a confiança no outro). Assinala-se que estas conclusões estão em linha com as de muitos outros estudos nacionais e internacionais sobre o impacto do confinamento na saúde psicológica e mental nesta faixa etária (Loades et al., 2020; Pereira et al., 2020; Salvaterra & Chora, 2021). A escassez de intervenções de desenvolvimento pessoal e socioemocional em contexto educativo, a crescente necessidade das Escolas em robustecer ações nesta área para responderem às necessidades de todos os alunos, a atenção recentemente reforçada nestas áreas pelas políticas educativas dado o reconhecimento de que desenvolvem pré-requisitos que fomentam aprendizagens de qualidade e o contexto desafiador decorrente da vivência pandémica levou a que as Escolas optassem por desenvolver junto dos seus alunos um maior número de medidas de estímulo à inteligência socioemocional e de desenvolvimento pessoal nos PDPSC, abrangendo cerca de 90% das medidas alvo de monitorização. Este plano impulsionou assim o reforço de recursos técnicos especializados capazes de implementar, monitorizar, avaliar e capacitar alunos e docentes em ações de aprendizagem socioemocional.

Apresenta-se, doravante, as vozes dos intervenientes que na fundamentação da avaliação de impacto das medidas preconizadas na área de desenvolvimento pessoal e socioemocional, no âmbito dos PDPSC, se pronunciaram sobre o desenvolvimento destas medidas.

Contexto Pandémico

No contexto pandémico, as dificuldades concernentes ao desenvolvimento pessoal e socioemocional evidenciadas pelos alunos, e relatadas na fundamentação do impacto das medidas PDPSC, são essencialmente ao nível:

- *da saúde mental* (Plataforma PNPSE: PDPSC M974) e perturbações emocionais como: *ansiedade, depressão, comportamentos autolesivos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M17, M63), pânicos, *medos e fobias* (Plataforma PNPSE: PDPSC M80);
- da violência familiar, *com um aumento significativo de casos (...) de maus-tratos na infância (alunos do 1º ciclo sobretudo)* (Plataforma PNPSE: PDPSC M560);
- das relações interpessoais originando *maiores dificuldades de relacionamento, o que conduziu a uma maior prevalência de conflitos, quer entre alunos, quer na relação com os adultos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M641);
- *da vulnerabilidade socioeconómica e habitacional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M560);
- *e das dificuldades académicas dos alunos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M641) que obrigaram à *recuperação das aprendizagens e aquisição de competências digitais para o ensino/aprendizagem* (Plataforma PNPSE: PDPSC M974).

Para além de se observar um aumento de situações complexas anteriormente relatadas *assistiu-se também [ao agravamento das] problemáticas existentes nos alunos manifestando [se] um maior desequilíbrio biopsicossocial* (Plataforma PNPSE: PDPSC M849).

Apresentam-se alguns exemplos de intervenções delineadas pelas Escolas para responder às problemáticas descritas. Variam desde:

- *sessões sobre resiliência, capacidade de ultrapassar os obstáculos, entre outros. Os alunos beneficiaram também de sessões de competências pessoais e sociais, que lhes permitiram uma melhor gestão de emoções nesta fase* (Plataforma PNPSE: PDPSC M112);
- ao apoio às famílias por forma a promover *conciliação entre exercício da parentalidade e trabalho/teletrabalho; reajuste de rotinas - a casa como espaço de escola, lazer, trabalho, etc.; convivência familiar em regime de exclusividade-gestão do stress e ansiedade; proteção da saúde e medo do contágio* (Plataforma PNPSE: PDPSC M882);
- ao estímulo na busca de ajuda dos alunos junto *aos técnicos especializados no sentido de pedirem conselhos, falarem dos seus medos e discutirem sobre os ensinamentos das dinâmicas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M907);

- à formação aos pais e professores sobre *autocuidado e bem-estar em tempos de pandemia (...)* com vista a prestar uma orientação prática diária de estratégias simples de autocuidado para promover o bem-estar (Plataforma PNPSE: PDPSC M630);
- a sessões em sala de aula ou individuais de gestão de conflitos, gestão emocional e autorregulação da aprendizagem para *facilitar a compreensão de aspetos cruciais relacionados com a adaptação à mudança e às suas consequências* (Plataforma PNPSE: PDPSC M983) e
- à necessidade imperiosa de *avaliar alunos de potencial risco (desmotivação, abandono escolar, absentismo, violência doméstica) (...)* como meio preventivo e remediativo, em situações que sabemos, crescentes de fragilidade socioeconómica (Plataforma PNPSE: PDPSC M989).

Algumas das medidas claramente desenhadas para responder a problemas candentes colocados pelo inesperado contexto pandémico foram alvo de apreciação descritiva dos seus resultados, observando-se que:

- *esta medida teve um impacto significativo na área da saúde e bem-estar (...).* Proporcionou a cada aluno uma abertura a novas experiências, arriscando-se fora das zonas de conforto. Desenvolveu a consciência da responsabilidade e autonomia, o ser empático e sociável e o entender os seus sentimentos (Plataforma PNPSE: PDPSC M208);
- *foi extremamente eficaz no acompanhamento das crianças durante o difícil período pandémico, permitindo criar as condições de acessibilidade, de acompanhamento e de bem-estar pessoal que proporcionaram a obtenção de mais e melhores aprendizagens* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1024);
- *foi fundamental para minimizar perturbações emocionais e comportamentais das crianças e jovens do Agrupamento bem como ajudou na sua autorregulação emocional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1036), ou ainda,
- *reunimos oito alunos de turmas diferentes, (que no primeiro mês de aulas ficavam ao portão da escola, ou entravam e não iam às aulas) e que conseguimos atraí-los para um conjunto de atividades de aprendizagem, em que ganharam competências/ferramentas de trabalho, que lhes permitem apresentar um relatório estruturado de uma atividade que desenvolveram, (...) 7 desses alunos durante o confinamento vieram às sessões de trabalho diariamente e trabalharam com os professores e técnicos de forma a produzir trabalhos para serem apresentados aos professores dos Conselhos de Turma. (...) verificamos que o desempenho dos sete alunos foi analisado pelos professores dos conselhos de turma, tendo reunido condições de transição de ano* (Plataforma PNPSE: PDPSC M939).

Mesmo quando as medidas foram avaliadas com um impacto muito positivo, o contexto pandémico impôs condicionamentos que não deixaram de ser salientados pelas Escolas. Temos assim testemunhos de que *o único aspeto menos positivo foi a interrupção das sessões devido à pandemia (o programa - dinâmicas de grupo no contexto da turma- não está validado para a aplicação on-line)* (Plataforma PNPSE: PDPSC M846), ou que *as dificuldades e constrangimentos trazidos pela pandemia impossibilitaram que algumas destas medidas vissem os seus efeitos maximizados* (Plataforma PNPSE: PDPSC M855), daí afirmar outra Escola que *a pandemia impossibilitou ações e dinâmicas mais impactantes na população alvo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M862).

Foco preventivo das intervenções em desenvolvimento pessoal e socioemocional

Provavelmente, em consonância com a tendência crescente das Escolas passarem a focar a sua ação pedagógica em ações preventivas (ainda que quase exclusivamente na literacia emergente e nas competências de leitura e escrita) com a deslocação de forte investimento em programas e equipas multidisciplinares alargadas para alunos a partir dos cinco anos de idade e, na maioria dos casos, frequentando ainda a educação pré-escolar, assiste-se também, na área das competências socioemocionais, de bem-estar e de desenvolvimento pessoal a intervenções intencionalmente focadas com crianças e alunos que frequentam o último ano da educação pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade do 1.º ciclo. Atente-se no vigor das afirmações sobre esta realidade: i) *acredito que este projeto já demonstrou ser um bom promotor para o combate ao insucesso escolar, pois a sua vertente preventiva começa aos 5 anos de idade* (Plataforma PNPSE: PDPSC M575); ii) *ao longo do ano letivo foi possível trabalhar vários sentimentos/temas em cada uma das turmas, do Pré Escolar e 1º Ciclo, com o objetivo de promover o desenvolvimento cada vez mais precoce e adaptado às diferentes idades* (Plataforma PNPSE: PDPSC M734) e ainda iii) *em todas as crianças da Ed. Pré-Escolar - os rastreios e intervenções permitiram despistar necessidades, desenvolver competências comprometidas e obter informações a disponibilizar aos prof. do 1.º ano, para a continuidade da intervenção* (Plataforma PNPSE: PDPSC M830).

Quando confrontados com descrições sobre as áreas em que esta ação preventiva é exercida somos de modo claro e evidente informados que o objetivo foi o de que os alunos *adquirissem novas ferramentas emocionais, resiliência, cooperação, empatia e motivação para a "escola dos crescidos"* (Plataforma PNPSE: PDPSC M575) e que

foram trabalhados sentimentos/temas tais como: aceitação; autoconceito; amizade; amor; alegria; agressividade; ajuda ao próximo; desconfiança; bullying; birras; culpa; coragem; crítica social; empatia; gratidão; ganância; gestão e resolução de conflitos entre pares e em família; julgamento social;

perseverança; preguiça; perdão; frustração; raiva; medo (Plataforma PNPSE: PDPSC M734).

Alarga-se assim, através dos PDPSC, a um maior número de Escolas públicas, um trabalho preventivo de potenciação de competências socioemocionais e de desenvolvimento pessoal nas crianças e alunos dos 5, 6 e 7 anos, pela alocação de recursos técnicos especializados que reforçam as valências e a capacidade de abrangência das equipas multidisciplinares alargadas, podendo estas agora gizar algo mais do que as habituais intervenções remediativas caracterizadas, em muitos casos, por resultados de menor eficiência e eficácia.

3.1.1 Reforço das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal

3.1.1.1 Melhoria do bem-estar, das competências emocionais e das relações interpessoais e sociais

Depreende-se, dos relatos justificativos do impacto das medidas adotadas, um cuidado, quer quanto ao público-alvo das medidas, quer quanto à implementação de intervenções validadas pela investigação científica.

No que se refere ao público-alvo observa-se a preocupação especial por intervenções preventivas junto a crianças e alunos da educação pré-escolar e primeiros anos de escolaridade, como anteriormente descrito, bem como à necessidade de *avaliar alunos de potencial risco - desmotivação, abandono escolar, absentismo, violência doméstica-* (Plataforma PNPSE: PDPSC M997). Outro aspeto a este nível importante foi o da abrangência inclusiva do grupo-alvo já que, como é referido, *coletivamente o trabalho em grupo/turma com alunos surdos/ouvintes potenciou o desenvolvimento de competências socio-emocionais e comunicacionais destes entre si, e destes para com a comunidade educativa, fomentando a sua integração* (Plataforma PNPSE: PDPSC M484).

Constata-se que o acréscimo de especialização técnica introduzida pelos profissionais contratados pelas Escolas, no âmbito dos PDPSC, levou à aplicação de medidas de desenvolvimento de competências socioemocionais e de desenvolvimento pessoal validadas pela investigação científica em Psicologia exemplificadas nos seguintes relatos: i) *as atividades tiveram por referência, designadamente, o modelo SEL (Social and Emotional Learning)* (Plataforma PNPSE: PDPSC M765); ii) *entendeu-se que a acção dos técnicos seria assente nos pressupostos do modelo educativo da Educação para o bem-estar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M629) e ainda iii) *as sessões realizadas com o objetivo de promover autorregulação emocional, tiveram por base técnicas de EMDR - Eye Movement Desensitization and Reprocessing-* (Plataforma PNPSE: PDPSC M629).

Os testemunhos recolhidos apontam explicitamente para intervenções que permitiram gerir emoções para a melhoria do bem-estar, do sucesso escolar, do autoconhecimento, das relações interpessoais e sociais abrangendo uma multiplicidade de competências socioemocionais e de desenvolvimento pessoal com particular atenção à integração das ações nos referenciais para o desenvolvimento do currículo, nomeadamente o Perfil dos Alunos, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

A gestão de emoções para o bem-estar surge referenciada, por exemplo, no facto de *práticas de bem-estar contemplativas* [terem] *grandes efeitos na diminuição da ansiedade, dos conflitos e das agressões de algumas crianças, resultando numa aprendizagem socioemocional que promoveu o comportamento social satisfatório e menor stress emocional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M132), bem como permitiram ultrapassar *algumas das suas dificuldades de relacionamento interpessoal* (Plataforma PNPSE: PDPSC M515). Regista-se ainda a transcrição de um depoimento de uma aluna do 2.º ano que refere: - *Eu gosto daqui porque aqui parece uma sala da amizade.* (Plataforma PNPSE: PDPSC M556).

Medidas de gestão de emoções para melhorar o autoconhecimento são destacadas pelas transferências que permitiram aos alunos efetuar para a sua vida diária já que *através das reflexões feitas pelos alunos podemos constatar que houve generalização das competências da inteligência emocional para o quotidiano. Os alunos conseguiram ter um maior autoconhecimento e reconhecimento emocional, fundamental na capacidade de autorregulação emocional e ajustamento comportamental* (Plataforma PNPSE: PDPSC M216). O maior autoconhecimento das forças dos alunos é também relatado como fulcral porque *as atividades possibilitaram (...) que através da partilha os alunos pudessem descobrir competências emocionais e comunicacionais que desconheciam possuir* (Plataforma PNPSE: PDPSC M514) e que *pela observação da consciência e autorregulação das suas próprias emoções [adquiriram um maior] conhecimento pessoal e interpessoal das emoções* (Plataforma PNPSE: PDPSC M832). Estas atividades levaram, em alguns casos, à promoção da *metaconsciência cívica sobre si e sobre o grupo de pares* (Plataforma PNPSE: PDPSC M980). Demonstrando a importância de intervenções na área do autoconhecimento deixam-se alguns depoimentos crítico-construtivos de alunos relativamente às suas aprendizagens:

- *"Nunca desistir e acreditar em nós próprios"; - "Que tenho que confiar mais em mim e que tenho bastante potencial"; - "De início não estava muito confiante, mas comecei a gostar e sinto que me fez bem"* (Plataforma PNPSE: PDPSC M804);
- *"Porque lembra-nos (...) que há mais coisas para além do telemóvel" (6ºD, P17)*
"Aprender a partilhar e a sabermos lidar melhor com as situações" (6ºE, P14)"
(...) a horta fez com que tivesse um pouco menos medo de insetos. Porque tive mais contacto com a terra e fiquei menos insegura" (7ºA, P5) (Plataforma PNPSE: PDPSC M525).

As intervenções caracterizaram-se por consciencialização e treino para um melhor desenvolvimento de múltiplas competências socioemocionais e de desenvolvimento pessoal. Em alguns depoimentos há uma objetiva alusão aos referenciais de desenvolvimento curriculares como, por exemplo, o Perfil dos Alunos, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola mostrando claramente que as intervenções foram intencionalmente concebidas numa visão de gestão articulada e flexível do currículo e não de epifenómenos educativos.

No que respeita ao Perfil dos Alunos considera-se que este projeto

contribuiu para o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia do Perfil dos Alunos, que permitiu que sejam capazes de interagir com tolerância, empatia, responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista. A medida permitiu também desenvolver novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Destacou-se maior intensidade nas intervenções de treino aos alunos no estabelecimento de relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos (Plataforma PNPSE: PDPSC M719),

e que se desenvolveram (...) capacidades de influência, comunicação, gestão de conflitos, cooperação e capacidade de relacionar em grupo, em contexto escolar e na vida diária (Plataforma PNPSE: PDPSC M909) tendo sido as sessões realizadas com o objetivo de promover (...) o entendimento das diferenças entre as pessoas e as comunidades, os diálogos interculturais, o respeito mútuo (Plataforma PNPSE: PDPSC M918).

Já a medida “Meditação e Relaxamento” articulou entre as práticas artísticas contemporâneas e alguns componentes do currículo, nomeadamente a Português e a Cidadania e Desenvolvimento (...) [apoando] atividades que interligam as dimensões de desenvolvimento socioemocional e de bem-estar (Plataforma PNPSE: PDPSC M66), enquanto que a ação desenvolvida no Centro de Apoio às Atividades da Vida Diária (CAAVD) realizada na oficina de desenvolvimento pessoal levou ao registo de uma evolução positiva nos alunos acompanhados, no que concerne aos conhecimentos, capacidades e atitudes preconizadas nas aprendizagens essenciais (Plataforma PNPSE: PDPSC M393).

Estas intervenções foram acompanhadas de relatos associados aos resultados obtidos. São disponibilizadas informações sobre avaliações que decorrem no decurso e no final das ações. Os processos de monitorização tendo em conta um ponto de partida e um ponto de chegada são também referidos, em alguns casos. A preocupação com a transferência das aprendizagens realizadas pelos alunos nas áreas socioemocionais e de desenvolvimento pessoal para a sua vida académica são ainda outra fonte testemunhal.

Referências aos ganhos em curso no desenrolar das atividades apontam para que *ao longo da medida, os alunos mostraram-se pessoas mais felizes, com maior estabilidade emocional, maior contacto consigo próprios, mais compreensão empática, capacidade de entreajuda, satisfação pessoal e sentimento de pertença à escola* (Plataforma PNPSE: PDPSC M424).

É também referenciada a motivação dos alunos relativa à implementação desta modalidade de ações. Aliás, é *de salientar o entusiasmo e a participação ativa das crianças, tendo-se verificado, de um modo geral, uma evolução no que concerne ao seu desenvolvimento socioemocional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M30).

Os resultados finais obtidos com a intervenção ocorrem ao nível da saúde, bem-estar, desenvolvimento pessoal e emocional sendo assinaladas, em muitas referências, as melhorias que estes desempenhos conseguiram transportar para os contextos de aprendizagens em sala de aula.

Alguns exemplos dessas melhorias podem ser examinadas nas seguintes declarações:

- *as crianças conseguiram adquirir os conhecimentos previstos no saber lidar de forma adequada e equilibrada as suas emoções, com os comportamentos em situações do dia-a-dia, no desenvolvimento de empatia, passando assim a reconhecer corretamente as emoções do outro, respeitando mais as diferenças e permitindo o desenvolvimento de relações mais harmoniosas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M305);
- *a medida teve um impacto considerável na promoção da saúde e do bem-estar emocional dos alunos/grupos intervencionados. (...) Ao nível de gestão de afetos e de gestão de emoções, a intervenção das psicólogas foi muito importante* (Plataforma PNPSE: PDPSC M63);
- *segundo os intervenientes mais diretos, contribuiu para melhorar a consciência de si e dos outros a nível pessoal, emocional e social, havendo uma maior intenção e esforço por parte dos alunos em ser mais tolerante, empático, assertivo e gentil com os outros e para autorregular emoções e comportamentos. Verificou-se algumas melhorias no relacionamento entre os alunos, na sua autoestima e autoconhecimento* (Plataforma PNPSE: PDPSC M444);
- *ocorreram melhorias significativas junto dos alunos, relacionado com (...) o aumento das competências pró-sociais, a maior capacidade de regulação emocional, (...) e melhoramento na relação interpessoal com toda a comunidade escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M25).

A transferência das aprendizagens nestas áreas para o contexto escolar em geral e, em particular, para a previsível melhoria das aprendizagens é também alvo de reporte ao ser afirmado:

- *o impacto verificou-se principalmente ao nível da autoestima e autoconfiança e gestão de emoções, do relacionamento interpessoal, da autodisciplina, gestão do tempo e métodos e técnicas de estudo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M129);
- *melhoria dos resultados socioemocionais (assiduidade, ocorrências disciplinares, relações interpessoais)* (Plataforma PNPSE: PDPSC M142) e que
- *desenvolveram a sua motivação como uma tendência emocional que facilitou o alcance de objetivos, empenho, iniciativa e optimismo em contexto escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M909).

Por fim, realça-se a atenção aos processos de monitorização dos ganhos das medidas tendo em conta os momentos pré e pós intervenção. As descrições apontam para que *no final, conseguimos detetar um acréscimo no vocabulário emocional, na identificação das emoções em si e nos outros* (Plataforma PNPSE: PDPSC M962) e

observaram-se diversas aquisições (moderadas) no autoconhecimento emocional (ex., perceber como se sentiam: 42,7% para 55% [3º e 4º Ano]), na autorregulação emocional (ex., acalmarem-se sozinhos: 73,3% para 83,3% [1º e 2º Ano]; afastarem-se dos outros quando irritados: 28,6% para 37,9% [2º ciclo]) e no relacionamento interpessoal (ex., ajudar aos outros: 25% para 83,3% [1º e 2º Ano]; respeitar o espaço dos outros: 65,8% para 73,3% [2º ciclo]) (Plataforma PNPSE: PDPSC M555).

Outras declarações afirmam:

- *relativamente ao Programa de Educação e Desenvolvimento Socioemocional, verificou-se uma diminuição no número de crianças com défice no Índice de Identificação Emocional e também no Índice de Diferenciação Emocional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M185);
- *a avaliação realizada demonstrou, atendendo aos objetivos propostos, que: - 62,8 % desenvolveu competências na área da comunicação, valorização e empatia; - 78,6 % considera que a medida fez com que se sentisse mais ouvido no contexto escolar; - 61,5% reconhece que o grupo de pares influencia a nossa forma de ser* (Plataforma PNPSE: PDPSC M474);
- *melhorias significativas na literacia emocional considerada Boa e Muito Boa; Melhorias significativas no relacionamento interpessoal (aluno-aluno; aluno-professor)* (Plataforma PNPSE: PDPSC M810).

Considera-se relevante a atenção, cuidado e novidade de métricas em áreas de intervenção tão distintas face às áreas habitualmente asseguradas pelas Escolas no seu trabalho com os alunos. Depreende-se a assertividade de afirmações que referem ter havido *a possibilidade de chegar a mais alunos, com problemáticas que afetam a saúde mental e o sucesso escolar dos mesmos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M262) tendo sido registados *progressos nomeadamente, mais autonomia, interesse, motivação, autorregulação e consciência das suas atitudes* (Plataforma PNPSE: PDPSC M199) e, deste modo, ter crescido *a relação existente entre conhecimentos, emoções e comportamentos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M208).

3.1.1.2 Transversalidade das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal na intervenção social e terapêutica, na intervenção em leitura, escrita e comunicação e na intervenção em artes expressões e cultura

Intervenção Social e Terapêutica

Para além do habitual *apoio psicopedagógica a alunos com dificuldades de aprendizagem e dificuldades no comportamento pró-social* (Plataforma PNPSE: PDPSC M483) observa-se que ações de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal foram também direcionadas para fortalecer intervenções terapêuticas e sociais deficitárias em certas Escolas.

Registam-se intervenções na área social para dar *resposta mais efetiva e eficaz, nomeadamente, nas situações de maior vulnerabilidade psicossocial* (Plataforma PNPSE: PDPSC M321) e *acompanhar e encaminhar situações de fragilidade social e emocional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M511) por forma a garantir-se: i) *melhoria do bem-estar dos alunos e respetivas famílias, ao nível físico, emocional, familiar e socioeconómico* (Plataforma PNPSE: PDPSC M22); ii) *junto dos alunos em mudança de ciclo (...) melhorias comportamentais e emocionais exteriorizadas em contexto escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M313); iii) *a integração de jovens em situação de vulnerabilidade sócio territorial* (Plataforma PNPSE: PDPSC M263); iv) *o bem-estar educativo dos alunos em risco educacional. A intervenção nos diferentes contextos (bairro, escolas...) teve um impacto significativo (...) na promoção das aprendizagens com a minimização dos fatores que limitam a evolução e a integração dos alunos em situação de vulnerabilidade.* (Plataforma PNPSE: PDPSC M152).

Outra área de intervenção reforçada é a relacionada com medidas terapêuticas quer: i) pelo reforço da valência da psicologia clínica na escola que levou a que fosse *amplamente reconhecida pela Direção do Agrupamento, pelos docentes envolvidos no projeto e pelos alunos que beneficiaram diretamente das medidas de intervenção. A satisfação e os ganhos terapêuticos foram auscultados através da administração de um instrumento de avaliação do progresso terapêutico* (Plataforma PNPSE: PDPSC M391);

ii) por *intervenção mais individualizada na gestão da ansiedade (...)* [o que] *promoveu a sensibilização mais alargada aos alunos, docentes e famílias no âmbito da prevenção e promoção da saúde mental* (Plataforma PNPSE: PDPSC M523) ou iii) por *intervenção direta com os agregados familiares, mediante atendimentos presenciais, contactos telefónicos e visitas domiciliárias para avaliação e diagnóstico familiar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M885).

São relatadas, nas justificações dos impactos das medidas, os resultados de algumas intervenções terapêuticas nos quais se observa que: i) *foi (...) possível constatar uma diminuição de sintomatologia ansiosa por parte dos alunos que participaram neste programa* (Plataforma PNPSE: PDPSC M541); ii) *a dinâmica de trabalho [relacionada com a saúde mental e emocional] teve impacto muito positivo no desenvolvimento integral dos alunos e contribuiu para uma verdadeira inclusão* (Plataforma PNPSE: PDPSC M967) e que iii) *do universo de 17 crianças intervençãoadas diretamente, houve uma alta terapêutica, seis alunos com evolução satisfatória e 9 com excelente evolução* (Plataforma PNPSE: PDPSC M827).

Intervenção em Leitura, Escrita e Comunicação

O estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal é também desenvolvido através de intervenções promotoras de literacia emergente, literacia da leitura e escrita e comunicação.

Observa-se um maior sentido de autoeficácia (Plataforma PNPSE: PDPSC M56) dos alunos que no 1.º ano melhoraram as suas competências de leitura e escrita. As melhorias nestas literacias, nos diversos anos de escolaridade, são ainda relacionadas quer com um aumento da capacidade de identificação e diferenciação emocional, importantes para o desenvolvimento da inteligência emocional (Plataforma PNPSE: PDPSC M57), quer com o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo (Plataforma PNPSE: PDPSC M328).

Intervenção em Artes, Expressões e Cultura

As medidas relacionadas com as artes, expressões e cultura foram, em muitos casos, intencionalmente concebidas para transversalmente potencializarem competências socioemocionais, de bem-estar e de desenvolvimento pessoal. Testemunhos neste sentido são deixados por algumas Escolas através do aprofundamento de experiências em áreas tão variadas como a *escrita criativa, poesia, lengalengas, trava-línguas, histórias, músicas, expressão dramática, jogos lúdicos e didáticos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M212); *aulas de Improviso teatral* (Plataforma PNPSE: PDPSC M224); *expressão de emoções e sentimentos e a comunicação através da linguagem não-verbal* (Plataforma PNPSE: PDPSC M842); *teatro* (Plataforma PNPSE: PDPSC M970) e *prática vocal individual e em grupo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M971).

São expressamente descritos pelas escolas os contributos do trabalho desta área na sedimentação de condições que asseguram as aprendizagens curriculares. A este nível refira-se que a imersão dos alunos em experiências artísticas é vista não apenas como possível de melhorar, na generalidade, o ensino conducente à aprendizagem, uma vez que *com uma orientação adequada, o teatro pode oferecer muitas contribuições psicopedagógicas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M970), como poderá contribuir para a melhoria do comportamento e da concentração, basilares para o esforço da aprendizagem, uma vez que *os alunos conquistaram competências teatrais e sócio emocionais que se refletiram em melhorias de comportamento, mais afeto com a escola e a busca pela alegria compromissada com a concentração* (Plataforma PNPSE: PDPSC M224). De referir ainda que *a arte (...) ajudou no desenvolvimento da sua atenção/concentração, que se estendeu para outras aulas e áreas do saber* (Plataforma PNPSE: PDPSC M842). Também a melhoria dos resultados académicos e a descoberta de talentos em certos alunos com fraco aproveitamento escolar foram consideradas importantes para a relevância destas intervenções. Deste modo

verificou-se, junto dos alunos intervencionados [pela ação aprender com a arte- atividades de expressão oral], uma melhoria no desempenho das suas capacidades que foi reconhecida pelos professores (...) e por parte dos alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M368),

sendo ainda *de salientar o facto dos alunos com fraco rendimento escolar terem revelado grande criatividade na execução dos trabalhos, destacando-se o seu sentido criativo e estético* (Plataforma PNPSE: PDPSC M608).

São também enumeradas as competências socioemocionais e de desenvolvimento pessoal que os alunos aprofundaram pelo trabalho específico no campo artístico-criativo, servindo este, em alguns casos como *apoio à concretização de atividades que interligam as dimensões de desenvolvimento socioemocional e de bem-estar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M66) permitindo o *desenvolvimento de competências emocionais, pessoais e sociais através da arte (...) ganhando nova dimensão quando se trata do desenvolvimento sensorial e de sensações positivas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M212). Deste modo, o gosto pela prática artística permitiu que os alunos vissem reforçados, em aspetos fundamentais do seu desenvolvimento pessoal características como *a autoestima, confiança e espírito de superação (...) competências sociais em trabalhos de grupo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M971) e *competência relacional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1059).

3.1.2 Impacto do reforço das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal na vida escolar dos alunos

O reforço de competências de desenvolvimento pessoal aconteceu, como anteriormente foi descrito, pela coordenação de esforços de múltiplas frentes de intervenção como é resumido na seguinte afirmação: *a aplicação desta medida [permitindo] (...) uma articulação entre as dimensões socioemocionais, cognitivas e comportamentais potencia o sucesso escolar dos alunos abrangidos por ela e que com o Acompanhamento Psicológico minimizam os obstáculos inerentes ao ensino aprendizagem* (Plataforma PNPSE: PDPSC M71). As múltiplas valências interventivas impulsionaram ganhos para as vivências escolares observando-se

resultados positivos na prevenção de situações de retenção, abandono escolar e agravamento de situações clínicas ou mal-estar social, relacionadas com ansiedade, humor depressivo, desajustamento. Estas intervenções permitiram ainda que os alunos adquirissem técnicas e estratégias eficazes na aquisição de hábitos de estudo, gestão emocional e relacional, e de resolução de problemas, promotoras de um maior envolvimento nas aprendizagens e sentimentos de realização (Plataforma PNPSE: PDPSC M171)

pelo que, o

desenvolvimento de competências específicas e transversais a nível das emoções, do comportamento, das relações interpessoais, revelaram um impacto muito significativo nos resultados académicos dos alunos promovendo dessa forma a motivação para a aprendizagem e um ambiente positivo e cooperante em contexto escolar (Plataforma PNPSE: PDPSC M153).

Atente-se agora na riqueza, confluência e reforço dos testemunhos que assinalam a importância destas medidas nas melhorias ocorridas: i) nos ambientes de aprendizagem e de motivação; ii) nos processos de aprendizagem; iii) na assiduidade, iv) nos comportamentos e consequente diminuição de ocorrências disciplinares e, por fim, v) nas aprendizagens e resultados escolares.

3.1.2.1 Melhoria nos ambientes de aprendizagem e na motivação

Os programas implementados para melhor gestão das emoções e do relacionamento interpessoal geraram melhorias nos ambientes de aprendizagem uma vez que se registou:

- *a melhoria da literacia emocional e das competências comunicacionais nas turmas e alunos intervenção, permitindo um comportamento mais ajustado*

ao contexto escolar, bem como, uma melhoria na capacidade de trabalho em grupo, na cooperação e entreajuda (Plataforma PNPSE: PDPSC M743);

- *um conjunto abrangente de procedimentos para melhorar o clima psicossocial da escola, promovendo o foco da atenção nas atitudes e comportamentos positivos que conduziu a uma melhoria do ambiente de aprendizagem* (Plataforma PNPSE: PDPSC M195);
- *uma melhoria na sala de aula, [da] capacidade de gestão de emoções, de aceitar regras comuns e figuras de autoridade* (Plataforma PNPSE: PDPSC M129).

Os ganhos alcançados pela melhor gestão de emoções permitindo um aumento das capacidades de resiliência dos alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M46), de responsabilidade e autonomia (Plataforma PNPSE: PDPSC M537) acarretaram melhorias na motivação para o estudo e para as aprendizagens (Plataforma PNPSE: PDPSC M25), observando-se, por isso, uma melhor gestão em termos de stress escolar resultante de quadros de ansiedade e depressão que o contexto pandémico exponenciou (Plataforma PNPSE: PDPSC M487).

3.1.2.2 Melhoria nos processos de aprendizagem

As medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal conduziram a melhorias no domínio de operações cognitivas de nível superior uma vez que

foi possível desenvolver competências sociais e emocionais e capacidades cognitivas para compreensão de ideias e organização de linhas coerentes de pensamento junto dos discentes (...) oportunidade de desenvolver uma visão crítica e capacidade de argumentação e a aquisição de novos conhecimentos e visões do mundo diferenciados (Plataforma PNPSE: PDPSC M38, M268)

tendo muitos dos alunos passado a ser capazes de autorregular as suas aprendizagens (Plataforma PNPSE: PDPSC M50).

Também se observaram aperfeiçoamentos nos processos, técnicas e estratégias de trabalho por forma a melhorarem a qualidade das suas aprendizagens. As notas mais relevantes neste domínio apontam para o facto de os alunos terem:

- demonstrado *maior autonomia em estratégias de gestão de tempo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M50);
- trabalhado questões relevantes como *o papel dos objetivos e como devem ser formulados, métodos de estudo, estratégias de combate à procrastinação e estratégias para lidar com a ansiedade face às situações de avaliação* (Plataforma PNPSE: PDPSC M163);

- *melhorado rotinas de trabalho, dinâmicas de estudo e técnicas de aprendizagem* (Plataforma PNPSE: PDPSC M268, M392, M394 e M763).

3.1.2.3 Melhoria na assiduidade

O desenvolvimento de medidas nestas áreas levou a uma declarada melhoria ao nível da assiduidade (Plataforma PNPSE: PDPSC M248, M371, M397, M537, M653). Foram várias as razões elencadas para esta maior presença dos alunos na escola e nas aulas: i) envolvimento *na construção de um projeto de vida a curto prazo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M371); ii) *a articulação regular com os professores permitiu uma intervenção mais próxima, o que teve um impacto muito positivo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M478); iii) *reconheceram uma escola mais amiga, mais disponível e motivadora* (Plataforma PNPSE: PDPSC M506) e iv) valorizaram as *metodologias que incentivavam processos artísticos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M638). Casos houve em que a descrição da melhoria da assiduidade levou mesmo à descrição quantitativa dos ganhos obtidos. Assim *no que concerne à melhoria da assiduidade dos alunos, comprovou-se que com a implementação da medida houve melhorias bastante significativas. Poderemos dar como exemplo que numa das turmas alvo, 88,9% dos alunos reduziu o número total de faltas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M248).

3.1.2.4 Melhoria nos comportamentos e diminuição das ocorrências disciplinares

A implementação da tipologia de medidas em análise é vista como um dos fatores de redução do número de ocorrências disciplinares. Aliás, é *reconhecido o impacto da medida no desenvolvimento emocional e bem-estar psicológico dos alunos, observando-se também uma redução do número de ocorrências relativas a problemas comportamentais e emocionais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M429). Em alguns casos registou-se *uma diminuição de situações disciplinares quer dentro, quer fora da sala de aula* (Plataforma PNPSE: PDPSC M305, M944) e noutras verificou-se *uma inexistência destas ocorrências* (Plataforma PNPSE: PDPSC M248).

A redução das ocorrências disciplinares aconteceu, em alguns casos, de forma progressiva, especialmente em alguns ciclos de ensino (Plataforma PNPSE: PDPSC M613). Noutros ciclos *o número de processos disciplinares baixou drasticamente* (Plataforma PNPSE: PDPSC M384), tendo mesmo sido registado que na *melhoria da conduta em termos disciplinares, [verificou-se] uma diminuição de 32% do número de faltas disciplinares* (Plataforma PNPSE: PDPSC M722).

Os comportamentos inventariados como alvo de mudança relacionam-se com *atitudes provocatórias e agressivas e do desgaste emocional dos docentes* (Plataforma PNPSE: PDPSC M394) através de intervenções que estimularam:

- *a prevenção, deteção e intervenção em comportamentos de risco* (Plataforma PNPSE: PDPSC M545);
- *mais comunicação, conhecimento, união, convivência e respeito entre pares* (Plataforma PNPSE: PDPSC M187);
- *aprendizagem de competências de resolução de problemas e treino de competências para reconhecer e lidar com as emoções* (Plataforma PNPSE: PDPSC M496, M799).

3.1.2.5 Melhoria nas aprendizagens curriculares e resultados escolares

Revelam-se, em muitos registos, relações entre as intervenções e a melhoria das aprendizagens curriculares e dos resultados escolares. São associadas melhorias no domínio de determinados sentimentos como, por exemplo, aumento dos níveis de empatia, resiliência, autoconfiança (Plataforma PNPSE: PDPSC M185), consciencialização de si e dos outros e respeito pelo próximo (Plataforma PNPSE: PDPSC M240) como determinantes na obtenção de melhores resultados escolares.

Para além dos resultados escolares gerais relativos à evolução *positiva nos alunos acompanhados, no que concerne aos conhecimentos, capacidades e atitudes preconizadas nas aprendizagens essenciais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M393) que levaram a maiores taxas de transição e de sucesso pleno (Plataforma PNPSE: PDPSC M144, M131) onde em alguns casos *findo o ano letivo, verifica-se a ausência de retenções nos alunos envolvidos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M973) há ainda registo de *alunos com elevados níveis de ansiedade de desempenho [que] foram capazes de a gerir em fases de avaliação* (Plataforma PNPSE: PDPSC M392).

Realça-se uma esclarecedora declaração de que o trabalho nestas áreas permitiu bons resultados de aprendizagem em alunos com insucesso escolar. Descreve-se que

houve a possibilidade de apoiar os alunos de etnia Cigana a tempo inteiro motivando diariamente o cumprimento das tarefas, assiduidade, pontualidade, interação com todos os elementos da escola, cumprimentos de regras sociais de cidadania e desenvolvendo competências socioemocionais. Pela primeira vez desde há cinco anos, esta medida permitiu o apoio necessário para que um elevado nº de alunos de etnia Cigana conseguissem a qualificação nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos havendo duas matrículas na Escola Profissional de Tomar para a frequência do ensino secundário, na área de culinária (Plataforma PNPSE: PDPSC M872).

Verifica-se um reforço das valências de orientação escolar e profissional já que

consideramos que com a implementação desta medida [Da superação à sustentabilidade ... na vida académica e ativa], foi alcançada uma relação empática e segura com os alunos, favorecendo a atitude de incentivo à exploração vocacional, reduzindo a ansiedade e os sentimentos negativos que poderiam brotar no momento da tomada de decisão e no decorrer do planeamento da carreira profissional futura (Plataforma PNPSE: PDPSC M838).

Conseguiu-se, nesta área, dar

respostas aos diferentes interesses dos alunos do 10.º ano dos cursos profissionais, dando-lhes oportunidades de conhecerem áreas de interesse profissional, relacionadas com o curso que frequentam, e poderem saber que podem prosseguir estudos no ensino superior, através da entrada em vários cursos que existem, por exemplo, no Instituto Politécnico de Viseu (Plataforma PNPSE: PDPSC M1070).

Relevantes são ainda os testemunhos relativos aos cursos de formação inicial já que *através da implementação do programa de competências sociais nas turmas CEF [Cursos de Educação e Formação], verificaram-se notórias melhorias* (Plataforma PNPSE: PDPSC M248), sendo de destacar *a taxa de sucesso alcançada na turma CEF2 - turma que apresentava diversas problemáticas ao nível da assiduidade, comportamento, envolvimento nas aprendizagens, hábitos de estudo -* (Plataforma PNPSE: PDPSC M743), neste caso *todos os alunos do 2º CEF concluíram e, embora inicialmente não o quisessem, têm agora como projeto de vida a continuidade dos estudos ingressando nos cursos profissionais de nível secundário* (Plataforma PNPSE: PDPSC M684). Também os alunos das vias profissionalizantes do ensino secundário foram beneficiados pelas intervenções PDPSC dada a constatação da *redução dos módulos em atraso* (Plataforma PNPSE: PDPSC M398).

3.1.3 Características das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e de desenvolvimento pessoal

3.1.3.1 Abrangência

Percebe-se que a implementação das medidas de desenvolvimento pessoal e socioemocional tiveram grande abrangência de público-alvo, tanto pelo elevado número de alunos diretamente envolvidos, quanto pelo envolvimento de todos os ciclos de ensino. De facto, relata-se que *nas atividades desenvolvidas foram abrangidos um universo de 190 alunos, correspondendo à totalidade dos alunos do 1º Ciclo do*

Agrupamento (Plataforma PNPSE: PDPSC M1000), a medida abrangeu todos os alunos dos 4.º, 5.º e 7.º anos (Plataforma PNPSE: PDPSC M544, M519) tendo a intervenção no âmbito das competências socioemocionais nos 5.º anos [envolvido] todos os alunos e docentes deste nível de escolaridade (Plataforma PNPSE: PDPSC M523). Também foram intervencionadas todas as turmas do 10.º ano (Plataforma PNPSE M509). Descrições pormenorizadas quanto ao número de alunos envolvidos revelam a dimensão das intervenções já que em 1319 alunos matriculados foi possível intervir diretamente em 856 alunos (640 alunos do ens. básico e em 216 do ens. secundário) (Plataforma PNPSE: PDPSC M947), as atividades/dinâmicas desenvolvidas incidiram diretamente em 478 alunos, cerca de 41% dos alunos matriculados no agrupamento (Plataforma PNPSE: PDPSC M879); nesta medida 100% dos alunos estiveram envolvidos nos programas de desenvolvimento de competências pessoais, emocionais e sociais no 1.º ciclo (Plataforma PNPSE M179) e a forma como o projeto foi desenhado [Academia Ubuntu] permitiu que este alcançasse todas as turmas do Agrupamento (Plataforma PNPSE: PDPSC M562, M565).

Salientem-se ainda como relevantes, informações quer sobre a intensidade das ações, uma vez que *todas as turmas do 1.º ciclo tiveram sessões de promoção dos afetos (...) nos 1.º e 2.ºs anos realizaram treino de competências, de uma forma intensiva, uma sessão por semana a cada turma, durante todo o ano letivo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M599), quer sobre o reforço de medidas de inclusão já que *esta*

medida incidiu numa abordagem multinível desde a intervenção universal, que abrangeu todos os ciclos, à seletiva em algumas turmas e à adicional em situações limite ou extremas, adequando-se sempre a resposta em prol das necessidades. Considera-se que o impacto desta medida correspondeu ao perspetivado inicialmente, sendo que foram rastreados e intervencionados 1610 alunos (83% do total de alunos) e 573 alunos beneficiaram de intervenção seletiva e/ou adicional (Plataforma PNPSE: PDPSC M1067).

3.1.3.2 Ação acrescida, integrada, multidimensional e de continuidade

A percepção de que *a complexidade dos quotidianos da escola exige uma intervenção especializada e multidisciplinar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M558) *na resolução de problemáticas socioemocionais/comportamentais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M576), nomeadamente pela necessidade de *intervenções em turmas numerosas, com baixa motivação para a aprendizagem e baixo rendimento escolar, nas quais não existiam respostas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M576) levou à valorização das ações delineadas na esfera do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Conclui-se do exposto que os resultados alcançados só foram obtidos *pela conjugação de esforços dos professores, alunos, famílias e técnicos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M816).

As intervenções em desenvolvimento pessoal e socioemocional são caracterizadas tanto pela integração e cruzamento de uma multiplicidade de ações, quanto pela coordenação entre os diversos atores envolvidos. Surgem depoimentos que o atestam:

- *a prática de reflexão e interação constante contribuiu para o sucesso das dinâmicas, tendo sido possível, em alguns casos, desenvolver projetos congruentes e partilhados* (Plataforma PNPSE: PDPSC M835) fomentando-se, deste modo, o *envolvimento e comunicação entre todos os agentes educativos, família e, em algumas situações, técnicos exteriores à escola* (Plataforma PNPSE: PDPSC M547);
- *foi realizado trabalho indireto com os principais intervenientes no processo educativo - diretores de turma, delegados de turma, pais e não-docentes* (Plataforma PNPSE: PDPSC M509) e *um trabalho colaborativo e estreito entre os docentes, particularmente os diretores de turma e professores titulares de turma, e o assistente social* (Plataforma PNPSE: PDPSC M907);
- *foram efetuados contactos/articulações com diferentes agentes educativos (ex. Direção, EMAEI, Estruturas de Coordenação Pedagógica, SPO, PDPSC, PES, Tutorias, CAA, Serviços Administrativos) e com estruturas da comunidade (ex. CPCJ, RSI, EMAT, SAAS, PSP, Caritas, ULSAM, GIP, CLDS), criando sinergias intra/extra agrupamento* (Plataforma PNPSE: PDPSC M976, M570, M668, M688, M809);
- *a centralização dos processos na Técnica permitiu uma resposta mais eficaz e articulada entre todos os intervenientes (Professores, GAAF, EMAEI, SPO, ATE, PIEI, EE, parceiros externos), sendo mais fácil aos alunos identificar a quem se dirigir quando precisavam* (Plataforma PNPSE: PDPSC M478).

Algumas justificações do grande impacto das medidas são encontradas pelo facto das mesmas terem transcorrido como um esforço acrescido àquele que a escola já fazia, mas que, em muitos casos era visto como insuficiente para cobrir todas as necessidades. Neste caso é afirmado que:

- *conseguimos dar respostas que não existiam na comunidade educativa, auxiliando toda a comunidade escolar e familiar, e ainda trabalhando em rede com os vários parceiros (Ex: CPCJ, EMAT, MP, etc.). Foi bastante reconhecido o trabalho desta equipa, conseguindo envolver os alunos e famílias no percurso e sucesso escolar e permitir uma resposta mais especializada às problemáticas que antes eram apenas geridas pelos professores, conseguindo-se ultrapassar várias situações* (Plataforma PNPSE: PDPSC M579);

- o *Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário em estreita colaboração e complementaridade com o programa TEIP, permitiu uma ação mais abrangente junto dos nossos alunos* (Plataforma PNPSE M1024, M1025);
- houve um *maior número de intervenções de carácter universal, com projetos (...) para diferentes ciclos e intervenções em turma muito abrangentes e frequentes, tendo em conta necessidades específicas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M403) desenvolvendo-se, deste modo, *planos personalizados direcionados para as reais dificuldades de cada criança em contexto escolar, lacuna há muito existente no agrupamento, nesta área* (Plataforma PNPSE: PDPSC M728);
- *o trabalho desenvolvido teve impacto, na medida em que foi introduzido um novo elemento na equipa técnica do AEC, da área da Animação Sociocultural, que permitiu intervir com um número mais alargado de crianças em áreas que estavam mais deficitárias* (Plataforma PNPSE: PDPSC M887).

A resposta atempada a um maior número de casos complexos surge como outra clara vantagem, arrolada pelo acréscimo destes técnicos especializados nas equipas multidisciplinares das Escolas. Destacam-se algumas afirmações a este nível esclarecedoras:

- *de acordo com os parâmetros do SPO todas as crianças sinalizadas e encaminhadas para a técnica foram atendidas, não houve lista de espera* (Plataforma PNPSE: PDPSC M967);
- *todas as referenciações obtiveram uma resposta (seja ela avaliação e/ou observação, apoio direto ou indireto, encaminhamento)* (Plataforma PNPSE: PDPSC M933);
- *rapidez no encaminhamento das situações de risco do Agrupamento para um Técnico Especializado; rapidez no encaminhamento das situações que precisam de intervenção fora da escola* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1028).

As novas valências técnicas de que a escola dispôs, possibilitando-lhe a aplicação de programas alargados nas “novas áreas” de desenvolvimento pessoal e socioemocional dos alunos, levou ao aprofundamento de melhorias na *práxis* educativa de membros dos órgãos de gestão, docentes e assistentes operacionais. Anuncia-se, assim que:

- *esta medida e o seu reforço técnico permitiu uma intervenção especializada em todos os níveis de ensino [reforçando a] promoção de competências pessoais, sociais e consequentemente académicas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M883) tendo sido *notório o aumento de solicitações, por parte dos diretores de turma, para encaminhamento de crianças/jovens com problemáticas relacionadas,*

fundamentalmente com questões do foro emocional, autorregulação, gestão do conflito, relacionamento interpessoal (Plataforma PNPSE: PDPSC M957);

- assistiu-se ao *início de uma melhoria das práticas de cada escola, através da intervenção junto dos alunos e modelação do trabalho do pessoal não docente. Formação do pessoal não-docente com forte impacto nas práticas de gestão dos espaços escolares e conflitos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M661, M957);
- *os professores receberam e aplicaram as técnicas e estratégias de trabalho diferenciado* [advindos da colaboração com a artista residente, nas valências de teatro, música e dança] *que foram trabalhadas em contexto de colaboração* (Plataforma PNPSE: PDPSC M966);
- *o projeto contribuiu de forma muito significativa para a prática profissional dos docentes, uma vez que a dinâmica implementada os dotou de competências e estratégias de gestão emocional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M810);
- *esta medida* [No caminho de percursos escolares de sucesso] *permitiu um maior apoio (através de consultoria e apoio indireto) junto dos professores titulares, docentes de educação especial e diretores de turma* (Plataforma PNPSE: PDPSC M968, M52);
- *a diferenciação técnica permitiu assessorar discentes, docentes e órgão de gestão em matéria de educação para o Direito e promoção e proteção, alargando-se o leque de instituições em termos de articulação* (Plataforma PNPSE: PDPSC M657).

Constata-se ainda que em algumas Escolas, o acréscimo dos técnicos especializados que o PDPSC permitiu levou a que pela primeira vez tivessem possibilidade de constituir um gabinete de apoio ao aluno e à família, integrando este, outros membros para além dos docentes. Observe-se que:

- *através da medida* [“Escola em movimento”] *foi possível dinamizar uma parceria com o IAC e criar o gabinete de apoio ao aluno e à família (gaaf), ficando este técnico responsável pela dinamização das atividades de apoio psicossocial, mediação e gestão de conflitos e mediação/orientação familiar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M957);
- *considero o impacto desta medida alto, visto que a criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família foi imprescindível no combate das fragilidades detetadas neste agrupamento de escolas, principalmente o baixo nível socioeconómico das famílias, o reduzido envolvimento familiar, o número de casos acompanhados pela CPCJ/EMAT e as situações de desemprego e empregabilidade precária aumentadas com a COVID-19* (Plataforma PNPSE: PDPSC M672).

Outras particularidades destas intervenções encontram-se no facto de promoverem a interdisciplinaridade das aprendizagens (Plataforma PNPSE: PDPSC M517, M833, 1018), integrarem articulações com Conservatórios artísticos próximos (Plataforma PNPSE M514), basearem-se num envolvimento multidimensional com os alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M398) e apresentarem uma visão de continuidade que faz destas ações não epifenómenos isolados, mas antes

projetos planificados ou já iniciados, a serem aplicados/continuados no início do próximo ano letivo, fruto do trabalho em rede (direcionados para uma intervenção no domínio psicopedagógico, apoio nas transições escolares, desenvolvimento pessoal e de carreira e de desenvolvimento de competências socioemocionais) (Plataforma PNPSE: PDPSC M903).

3.2 Multiculturalidade, Cidadania e Envolvimento Comunitário

A escola em Portugal recebe de forma crescente um número de alunos provenientes de outros países tendo em conta o fluxo migratório de populações de todas as regiões europeias e de outros continentes que se instalaram para aqui trabalhar e viver. A preocupação das sociedades democráticas em fornecer adequada escolaridade a todos os seus cidadãos levou também a que comunidades culturais minoritárias, historicamente pouco escolarizadas, passassem maciçamente a frequentar a escola, esperando-se desta, obviamente capacidade de assegurar também o seu sucesso educativo. A diversidade linguística e cultural nas Escolas, em certas regiões do país, é desafiante tendo em conta a absoluta necessidade de integração de todos e da disponibilização de um serviço educativo de qualidade. Torna-se assim essencial que a ação educativa reflita as preocupações dos diferentes grupos culturais que a compõem e a comunidade que serve (Sleeter & Grant, 1988), tanto mais que estudos recentes continuam a enfatizar o facto de que a atenção à diversidade étnica e cultural na sala de aula aumenta o sentimento de pertença individual à escola dos alunos de minorias culturais (Benbow & Titzmann, 2021).

Banks (1981, 1985, 1995, 2004) abordou as questões da educação multicultural rompendo a estreita barreira de que a mesma seria alcançada apenas através da integração de conteúdos curriculares específicos das comunidades étnicas e culturais de pertença dos alunos. Os seus estudos reforçam a ideia de que este é apenas o primeiro passo para uma educação multicultural capaz de envolver professores de todas as áreas curriculares de forma que este comprometimento implique não apenas docentes das áreas artísticas, línguas e ciências sociais, mas também todas as restantes. Daí ter desenvolvido uma abordagem a esta questão com base em cinco dimensões cruciais que, na sua interseção, cria o conceito de educação multicultural. Assim, além da necessária integração de conteúdos valorizadores das comunidades culturais de origem dos alunos, torna-se necessário que todos os docentes se envolvam nos processos de construção de conhecimento dos alunos por forma a que estes adquiram competências

basilares em cada uma das áreas científicas que enforma o currículo pelo domínio dos respetivos processos cognitivos que permitem o conhecimento, compreensão, aplicação, avaliação e eventual criação, relativos aos fenómenos abordados e à construção do conhecimento científico. Insere-se nesta dimensão a necessidade de reflexão partilhada entre professores e alunos sobre o modo como as posições de classe social, género e étnicas influenciam a forma como o próprio conhecimento é criado. Deste modo, o reconhecimento de conceitos e fenómenos através do ponto de vista de diferentes grupos culturais torna-se referencial. Desenvolve-se, desta forma, o conhecimento escolar com o conhecimento pessoal e cultural permitindo uma harmoniosa convivência entre ambos. Advoga Banks (2004) que inserir no currículo conteúdos sobre uma qualquer comunidade étnica e cultural não permite uma educação multicultural torna-se essencial refletir com todos os alunos o modo como todo o conhecimento é produzido tendo em conta as perspetivas diversas das comunidades e povos. A terceira dimensão de uma educação multicultural está ligada à ideia de equidade pedagógica sendo esta o desenvolvimento de um conjunto de estratégias e técnicas muito diversificadas de sala de aula (aprendizagem cooperativa, por descoberta, simulações, *role-playing*) que ajudem os alunos pertencentes a diferentes comunidades étnicas e culturais e de diferentes sexos a adquiram os conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam viver e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. A quarta dimensão fundamental para uma educação multicultural é a da redução do preconceito sobre grupos ou indivíduos no interior da sala de aula. Sendo a quinta dimensão a existência de uma cultura e estrutura social escolar capaz de dar maior empoderamento aos alunos advindos de contextos multiculturais. Deste modo, estimula-se a participação cidadã que a partir da escola reforçará a sociedade democrática assente nos valores de justiça social.

Na realidade, como salienta Pereira (2004) o construto de educação multicultural está sobretudo ligado à forma como se gera o currículo cabendo aos docentes criar abordagens multiculturais no contexto da lecionação dos seus conteúdos, não se assumindo a mesma como uma disciplina à parte. Tendo como objetivo eliminar a discriminação relativamente a indivíduos pertencentes a grupos diferentes e diversos face às maiorias nacionais compõe a uma ação sistémica de organização do currículo, da turma e de estratégias pedagógicas que permitam aniquilar a intolerância individual ou institucional face aos diferentes, com o objetivo da construção de uma plena cidadania partilhada.

A UNESCO, alertou recentemente para a necessidade das Escolas prevenirem questões de racismo estimulando-as a promover *a inclusão, a solidariedade, a igualdade de gênero, a cultura da paz e da não-violência e o respeito pelos outros, e a fornecer oportunidades aos alunos de refletir e discutir essas questões e a sua responsabilidade pessoal* (UNESCO, 2020b, p. 1). Stephan e Vogt (2004) têm chamado a atenção, que as crianças estão sujeitas a uma educação informal na qual o preconceito se faz presente tanto pelo exemplo dos adultos, como pelos costumes sociais (nos quais as piadas fáceis

assumem frequentemente uma forte condenação a outras comunidades). Advogam, destarte, que a educação formal escolar sirva de contraponto a este tipo de socialização pouco reflexiva e que, através de programas educativos para o efeito concebidos, influenciem a melhoria das relações intergrupais dos alunos estimulando o desenvolvimento cognitivo e processos de socialização e de interação psicológica.

Investigações recentes (Duque, 2017) revelam que uma parte significativa da população portuguesa não mostra qualquer tipo de incômodo pela presença de pessoas no território nacional pertencentes a comunidades estrangeiras ou a culturas diferentes, tendo até a opinião de que devem ter as mesmas igualdades de oportunidades de integração social e profissional que os demais cidadãos. Em contrapartida, estes mesmos portugueses atribuem aos imigrantes responsabilidades relativamente à criminalidade existente, à falta de empregos e à sobrecarga das despesas da Segurança Social. No estudo de Justo e Pavia (2018), sobre os percursos escolares dos filhos dos imigrantes em Portugal, conclui-se que estes atribuem como fator de maior relevância para o seu sucesso escolar características intrínsecas da sua personalidade e capacidade de realização, como a motivação e os sentimentos de autoeficácia e autoestima. O papel da escola e dos professores só é valorizado quando ele permitiu reforçar ou melhorar a autoestima e motivação desses alunos. Quanto ao papel dos colegas com os quais estudaram são avaliados como positivos no incremento da sua motivação, ora quando conseguiram estabelecer relações de amizade de apoio, ora quando os sentimentos de discriminação de que se sentiram alvo (geralmente relacionados com a cor da pele) os levaram a firmarem-se num caminho de superação individual para demonstrarem serem capazes de obter os mesmos resultados que os demais. Outra vertente analisada pela investigação ocorrida em território nacional é a decorrente, por exemplo, da análise da formação de professores sobre questões relacionadas com a temática de cidadania global e integração curricular na qual se concluiu que, considerando os docentes estas perspetivas educativas absolutamente essenciais para o ensino na atualidade, dando mais sentido às suas práticas, manifestaram dificuldades na sua operacionalização, pela complexidade que envolve ao requerer mais tempo, tanto para aprofundamento, quanto para permitir a extensão do trabalho a outros colegas por forma a agirem de modo mais interdisciplinar (Lourenço, 2018).

Uma educação multicultural que promova a cidadania ativa para reforço dos laços de pertença à comunidade onde se vive é de facto, um dos grandes desafios da escola portuguesa na atualidade tanto mais quanto esta se quiser inserir naquilo que Pereira (2004) afirma ser o paradigma sociopolítico de inovação curricular no ensino multicultural (próprio de uma escola sociocrítica) que pressupõe conjugação negociada entre os diferentes atores sociais, nas abordagens contextualizadas do currículo em múltiplas dimensões sociais, culturais, económicas.

3.2.1 Integração das diferentes comunidades sociolinguísticas e culturais

As justificações do impacto das medidas relativas à multiculturalidade, no âmbito dos PDPSC, revelam preocupação em criar medidas que acolham os alunos provenientes de diferentes comunidades sociolinguísticas, culturais e socioespaciais. A atenção na integração de alunos provenientes de comunidades linguísticas onde a língua materna não é a língua portuguesa é evidenciada em afirmações que sustentam terem sido criadas medidas para *acompanhamento nos primeiros dias de aulas até à resolução de vários problemas do dia-a-dia decorrentes do desconhecimento da língua portuguesa, do nosso sistema de ensino e/ou das regras de funcionamento da escola* (Plataforma PNPSE: PDPSC M15 e M43). Outra preocupação registada foi a de integrar alunos provenientes de comunidades socioculturais minoritárias pelo *apoio à inclusão de alunos oriundo de outros quadrantes culturais e comunidade de etnia cigana* (Plataforma PNPSE: PDPSC M114) dada a necessidade de reforçar a permanência destes alunos para frequência escolar, uma vez que os *pais revelaram dificuldades em acreditar que a escola era um lugar seguro para os seus filhos, em época de pandemia COVID-19 (...).* Após o confinamento, no 1.º Ciclo, estes alunos retomaram com alguma regularidade a sua assiduidade (Plataforma PNPSE: PDPSC M388). Por fim, foi ainda destacado o cuidado a ter no apoio aos alunos de fora da cidade, de modo a diminuir a segregação socioespacial decorrente da dicotomia entre o mundo urbano e o rural. Implementou-se, a este nível a medida “Vou Aqui”, através da qual *foi possível compreender as dificuldades dos alunos (e em concreto dos alunos residentes fora da cidade e migrantes) e identificar os fatores de sucesso e insucesso escolares específicos do agrupamento* (Plataforma PNPSE: PDPSC M141).

O modo como são concretizadas as intervenções de apoio à multiculturalidade é bastante variado. Sobressaem medidas que valorizam:

- os referentes culturais de pertença dos alunos pelo reconhecimento do outro e da sua cultura. Neste âmbito fomentou-se a *comemoração semanal dos países dos alunos estrangeiros abrangidos pelo projeto, com exposição de trabalhos realizados pelos alunos, entrevista a alunos e encarregados de educação vindos do estrangeiro e elaboração de uma ementa semanal completa, na cantina da escola, com comida típica do país escolhido para essa semana (...).* A participação dos alunos estrangeiros foi uma *mais-valia para um maior sentimento de pertença à escola e para os alunos portugueses o projeto constituiu-se como uma oportunidade de enriquecimento cultural, de descoberta e aceitação "do outro"* (Plataforma PNPSE: PDPSC M492). Incrementou-se ainda a articulação curricular com foco na valorização das culturas das minorias de origem dos alunos já que foram planificados e monitorizados *projetos de ação interdisciplinar envolvendo multiculturalidade*. Outro exemplo foi a *intervenção teatral a partir de uma história de Sophia de Mello Breyner - "O Cigano" para reconstruir e valorizar a identidade dos alunos de etnia cigana perante a comunidade* (Plataforma PNPSE:

PDPSC M497). Medidas como esta tiveram *um impacto bastante relevante dentro da comunidade, pois os alunos da etnia cigana sentiram-se integrados e valorizados* (Plataforma PNPSE: PDPSC M228 e M453);

- O foco no desenvolvimento de competências sociais e de bem-estar levou a um trabalho através do qual, *com uma periodicidade de uma vez por semana, [pretendeu-se] criar um espaço de partilha de experiências, onde se [trabalhou] simultaneamente competências interpessoais e socioemocionais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M113);
- O apoio psicossocial ocorreu, por exemplo, através da medida “Crescer”, envolver e participar que possibilitou o *treino de competências sociais, apoio psicossocial individual e em grupo, formação e sensibilização junto dos alunos e famílias de etnia cigana, através das visitas domiciliárias*. (Plataforma PNPSE: PDPSC M453).

É saliente a preocupação em melhorar as condições de acesso aos serviços educativos, sobretudo para alunos provenientes do meio rural, tendo-se respondido às *necessidades dos alunos (transporte, assiduidade, mudança de turma) e integrá-los em projetos escolares* (Plataforma PNPSE: PDPSC M141).

É clara a importância dada à maior especialização dos membros das equipas multidisciplinares educativas criando, por exemplo, *projetos sobre mediadores interculturais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M453).

A expressão artística como caminho para o diálogo entre culturas é também ressaltada com o *acompanhamento do Projeto BOWING (projeto artístico promotor da interculturalidade) com o grupo de PLNM de 7/8ano* (Plataforma PNPSE: PDPSC M43).

De referir ainda que parcerias externas à escola foram, em certos casos, envolvidas na aplicação de algumas medidas de promoção da interculturalidade. Assim o comprovam os relatos de *desenvolvimento do programa de integração de alunos imigrantes "Bem-Vindos à Escola" (...) proporcionou articulação entre educação e as demais políticas sociais e organizações do terceiro setor, estabelecendo parcerias, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M113) e a *parceria com a APEXA [que] permitiu a intervenção em grupo junto de 82 alunos estrangeiros detetando de perto as suas dificuldades e promovendo a sua integração* (Plataforma PNPSE: PDPSC M149).

O resultado obtido por medidas de estímulo ao diálogo intercultural permitiu:

- a *integração de jovens em situação de vulnerabilidade socioterritorial* (Plataforma PNPSE: PDPSC M113);

- *uma enorme redução do absentismo escolar em comparação com os anos letivos anteriores. Há a registar ainda uma melhoria nas aprendizagens e no sucesso obtido pelos alunos acompanhados (Plataforma PNPSE: PDPSC M120 e M149);*
- *um maior reconhecimento, por parte da comunidade educativa, da importância da interculturalidade na dinâmica das atividades propostas no Plano Anual de Atividades (Plataforma PNPSE: PDPSC M492);*
- *sensibilizar as turmas para a importância de integrar os colegas provenientes de outras culturas (Plataforma PNPSE: PDPSC M114);*
- *incrementar a participação dos encarregados de educação estrangeiros no processo educativo dos seus educandos e do seu contributo para a valorização da interculturalidade, através da dinamização de atividades facilitadoras da integração destes alunos na escola e de outros que estiverem para chegar, bem como de outros pais (Plataforma PNPSE: PDPSC M429 e M113);*
- *o envolvimento da comunidade educativa alargada uma vez que houve articulação com os docentes titulares, com os conteúdos das disciplinas de Estudo do Meio, Cidadania de Desenvolvimento e com parceiros do agrupamento, projeto MatrizE8G (Plataforma PNPSE: PDPSC M114), e existiu um contacto frequente e articulação com os professores titulares, professores de educação especial e diretores de turma, além da articulação e colaboração com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (Plataforma PNPSE: PDPSC M453).*

Foram reconhecidas, deste modo, a importância das medidas PDPSC, no âmbito do reforço de intervenções multiculturais na diminuição do absentismo, melhoria das aprendizagens, no acréscimo de sensibilização da comunidade educativa a estas questões, nomeadamente, docentes, alunos, pais e encarregados de educação e comunidade local. A este tipo de ações acrescem as que objetivaram reforçar a atenção com práticas de cidadania como *ações pontuais de Igualdade de Género* (Plataforma PNPSE: PDPSC M48) ou *atividades intergeracionais de carácter social e cultural* (Plataforma PNPSE: PDPSC M203). Observou-se no trabalho sobre esta temáticas uma *excelente articulação com diferentes equipas de trabalho na escola: Cidadania e Desenvolvimento, Plano de Educação para a Sexualidade, Grupo de Projetos de Desenvolvimento Educativo, Plano Nacional de Cinema, Coord. de DT/Curso, EMAEI, de acordo com a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola* (Plataforma PNPSE: PDPSC M74). Também a medida “Rumo ao Sucesso” *possibilitou uma abordagem ao desenvolvimento das competências de cidadania (...) de dinâmicas reflexivas sobre direitos e deveres dos alunos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M429).

As organizações escolares portuguesas são hoje cada vez mais multiculturais, seja pela diferença sociolinguística revelada pelo número crescente de alunos a frequentar Português Língua Não Materna ou por diversas origens socioespaciais de

alunos nas quais dicotomias rural/urbano, cultura dominante/minorias culturais, entre outras, têm vindo a tornarem-se relevantes. Esta realidade tem compelido a Escola a assumir-se como um espaço compartilhado de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens provenientes de diferenciadas comunidades que convivem no território nacional. Os municípios, as CIM e as áreas metropolitanas encontram-se na linha da frente no apoio à Escola na necessidade desta abraçar a diversidade e a todos responder de forma justa e equitativa. Outras entidades locais de caráter social, cultural, desportiva, recreativa, económica formam, juntamente com instituições de ensino superior, uma tessitura de suportes que criam redes locais e regionais de envolvimento comunitário para responder a mais este tipo de desafios das Escolas. Os PDPSC testemunham as convergências do *trabalho em rede (serviços sociais e de saúde)* (Plataforma PNPSE: PDPSC M96) e o envolvimento de alunos em *atividades extracurriculares (como o grupo de guitarreiros / pauliteiros) que contribuiu para aumentar a empatia e o envolvimento escolar destes alunos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M206). É também neste sentido que outra escola realça a importância do *envolvimento na organização da II.º Exposição Virtual de Cidadania e Desenvolvimento e clubes comunitários como parceiros* (Plataforma PNPSE : PDPSC M22).

3.3 Envolvimento Familiar

Ao longo do tempo, a relação escola-família foi sofrendo transformações, evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável (Diogo, 1998). A consciência que esta parceria tem evidenciado benefícios nas últimas décadas aponta para a necessidade do aprofundamento desse diálogo.

A relação entre Escolas, famílias e comunidades constitui uma relação complexa e multifacetada que tem vindo a ser estudada e problematizada pelas ciências sociais e da educação através de contributos diversos, quer nacionais (Diogo, 2008; Marques, 1988, 2001; Stoer & Silva, 2005), quer internacionais (Coutrim & Silva, 2018, 2019; Crozier, 2000; Lightfoot, 1978, 2003; Montandon & Perrenoud, 2001; Payet, 2017; Silva, 2019). Esta é uma relação estruturalmente assimétrica, onde a instituição escolar tende a predominar enquanto representante da cultura socialmente dominante e do Estado, mas nunca detendo o poder absoluto, tanto mais que existe uma pluralidade de atores sociais (crianças e jovens, pais e encarregados de educação, avós, professores, funcionários não docentes, autarquias, associações de pais, comunidade) que tecem entre si uma teia complexa de relações sociais com uma resultante sempre fluida, precária e incerta.

Todavia, nessa relação entre os vários interlocutores educativos todos tenderão a ser ganhadores se a relação correr bem, mas serão todos perdedores se correr mal. Os estudos de Henderson e Mapp (2002) evidenciaram desde o início que as crianças e os jovens - esse duplo agente: filhos em casa, alunos na escola - são os primeiros grandes beneficiários de uma boa relação por elevar o seu próprio sucesso educativo, aumentar a satisfação profissional docente e valorizar a participação das famílias na instituição escolar. Trata-se, ainda, de uma relação caracterizada pela existência de uma dupla diáde (Silva, 2013), ou seja, duas vertentes (escola e casa) e duas dimensões de ação (individual e coletiva). Se é verdade que as ações dos encarregados de educação tendem a privilegiar a dimensão individual, enquanto ações diretamente em prol dos seus educandos, quer ocorram na vertente escola quer na vertente casa, não é menos importante a dimensão coletiva de ação, a qual integra, por exemplo, o importante papel desempenhado pelas associações de pais e pelos representantes dos encarregados de educação em órgãos das Escolas (Martins, 2003; Sá, 2004; Silva, 2019).

Tratando-se de uma relação complexa e com possíveis efeitos menos desejados, a investigação tem vindo a mostrar, no entanto, que a maioria dos desentendimentos entre pais e professores surge quando se pretende manter as distâncias sociais através de uma relação tradicional, (por exemplo, favorecendo os encontros sobretudo a propósito de aspetos negativos, como os maus resultados escolares ou o mau comportamento do aluno) e não quando se ensaiam processos sérios de aproximação. Um gradual melhor conhecimento mútuo tende a diminuir os obstáculos e não a aumentá-los.

Maria Brederode dos Santos, nas Conclusões relativas à Conferência Escola/Família/Comunidade para uma Sociedade Educativa (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2007), refere haver *um reconhecimento crescente da importância* [das relações escola-família para] *melhorar a qualidade das aprendizagens e a equidade, no sentido de reduzir a reprodução das diferenças sociais*. São precisamente as crianças de famílias desfavorecidas e pertencentes a minorias, as que mais beneficiam com uma relação mais estreita entre a escola e a família. De facto, o contexto cultural e económico das famílias parece revelar-se um importante preditor do envolvimento parental na escola.

Outros preditores do envolvimento parental na escola identificados na literatura são: os estilos parentais educativos, as expectativas dos pais, a percepção que os pais têm das suas competências educativas, a saúde mental dos pais, a estrutura familiar, o nível de ensino em que a criança se encontra e as atitudes e práticas do professor e da escola para envolver as famílias (Hill & Taylor, 2004; Kohl, Lengua & McMahon, 2000).

Outros estudos têm incidido sobre os efeitos do envolvimento parental na escola no desempenho e ajustamento académico. Grande parte dos estudos apoiam a existência de efeitos positivos, embora outros revelem efeitos negligenciáveis ou efeitos mistos do envolvimento parental na escola e no desempenho académico dos alunos.

Diferentes explicações têm sido avançadas para esta inconsistência de resultados. Entre elas, o facto destes estudos recorrerem a diferentes medidas de envolvimento parental, que avaliam diversas dimensões do envolvimento com efeitos distintos no sucesso académico e dos estudos incidirem sobre diferentes etapas do desenvolvimento.

O sucesso escolar dos alunos não depende apenas do aluno e do docente, depende também da contribuição de outros agentes, sendo o meio familiar um desses agentes. É no seio da família que a criança realiza as suas primeiras aprendizagens e inicia a construção da sua identidade. Mais tarde, este papel também é assumido pela escola, à qual não compete apenas a transmissão de conhecimentos, mas igualmente contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo. Por estas razões, é fundamental que esta relação, entre a escola e a família, seja uma relação harmoniosa e de equilíbrio em que ambas as partes se unam para o sucesso do percurso escolar do aluno, reforçando mecanismos de mediação entre escolas, famílias e comunidades entendida numa perspetiva de emancipação e não meramente de resolução de conflitos, uma mediação sociopedagógica, intercultural e sociocultural (Peres, 2016; Silva et al., 2016; Vieira & Vieira, 2016).

Enquadramento

A crise de saúde pública vivida com a pandemia trouxe para o campo educativo o incremento das desigualdades e acesso à educação, sobretudo aos alunos provenientes de famílias de rendimentos económicos mais baixos, conjugando a limitada capacidade dos professores envolverem alguns desses alunos em atividades de ensino e aprendizagem estruturadas com acompanhamento adequado com a perda acentuada de rendimentos dessas mesmas famílias e consequente aumento na dificuldade em apoiar a educação dos seus filhos (Reimers & Reimers, 2020).

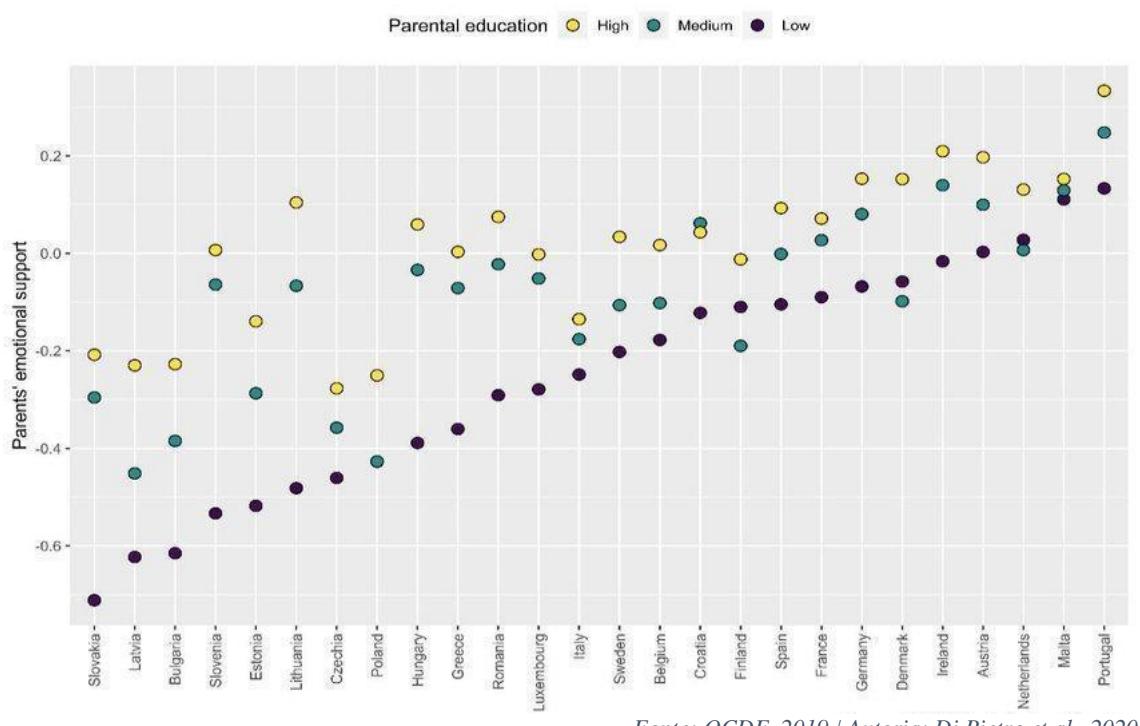
Alguns estudos demonstram que pais com menor escolaridade podem não encorajar os seus filhos o suficiente a comprometerem-se com as aprendizagens escolares pela pouca valorização que lhes reconhecem (Hatcher, 1998; Nash, 2003). Torna-se, assim, num contexto de incerteza, prioritária a função da escola em apoiar os pais para garantir um maior envolvimento dos filhos em ações que contribuam para as tarefas de educação formal. Este envolvimento é tão crucial com os alunos mais novos por necessitarem de acompanhamento na concentração das tarefas quanto dos demais já que tem um peso forte na cultura familiar e na valorização do trabalho escolar. (Houtenville & Conway, 2008).

A comunicação regular, detalhada e decifradora do que é preciso ser ensinado torna-se pedra angular em momentos em que as aprendizagens ocorrem em regimes mistos com ensino ora a distância ora presencial (Baytiyeh, 2018). Estudos anteriores já haviam evidenciado a necessidade de uma clara compreensão da diferenciação de papéis de pais e professores. A pesquisa tem mostrado o papel central dos pais, não replicando o papel dos professores nos estímulos à aprendizagem dos alunos (Chai et

al., 2020; Daniels, 2017), mas estimulando capacidades de organização dos seus filhos, em períodos prolongados de encerramento de Escolas (Dabrowski et al., 2020).

O envolvimento parental apresenta em algumas investigações maior impacto na melhoria das aprendizagens do que o estatuto socioeconómico dos pais (Desforges & Abouchaar, 2003; Goldman, 2005). Observa-se que quando o envolvimento dos pais ocorre de forma voluntária e espontânea apresenta maior eficácia sobre o estímulo às aprendizagens e consequentes resultados escolares dos alunos (Desforges & Abouchaar, 2003; Fischer et al., 2019; Hill et al., 2018).

Figura 7. Apoio emocional parental de acordo com o nível de escolaridade dos pais



Fonte: OCDE, 2019 / Autoria: Di Pietro et al., 2020

No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018 (OCDE, 2019, p.182) os alunos foram questionados sobre o grau de apoio emocional que recebem de seus pais. Observou-se diferenças nos 26 países da União Europeia tendo em conta o indicador de escolaridade alta, média ou baixa dos pais. As crianças portuguesas, como se observa na figura 7 (Di Pietro et al., 2020, p. 13) foram as que avaliaram o apoio emocional recebido de seus pais num nível superior, tenham eles escolaridade alta ou média. Quanto aos alunos provenientes de pais com baixa escolaridade, os seus educandos avaliaram-nos na melhor posição comparativa com os pais dos alunos dos restantes 26 países com o mesmo nível de escolarização. O índice de apoio emocional dos pais foi construído tendo por base a resposta a três perguntas: “Os meus pais apoiam os meus esforços e realizações escolares?”, “Os meus pais apoiam-me quando

enfrento dificuldades nas escolas?” e “Os meus pais incentivam-me a ter confiança?”. Tendo em conta os bons resultados percecionados, em 2018, pelas crianças portuguesas face aos seus pais, no índice de apoio emocional analisado, urge compreender como, no âmbito dos PDPSC, a relação escola-família foi reforçada num momento de crise pandémica.

Principais medidas e seu impacto

A área de intervenção de Envolvimento familiar é a segunda com maior abrangência (ver figura 4, p12). Nesta área estão incluídas várias formas de articulação escola-família, desde o simples telefonema, à reunião com o professor ou diretor de turma, às visitas domiciliárias, à participação/organização de eventos, até às sessões de capacitação parental. Algumas medidas que bem ilustram esta abrangência interventiva são por exemplo:

- i. a medida “Parentalidade+” baseada na realização de *reuniões com Encarregados de Educação; contactos telefónicos e/ou através de meios digitais e realização de sessões de educação parental em pequeno grupo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M60);
- ii. a medida “Emparceirar com as Famílias Rumo ao Sucesso dos Alunos”, que visou *o apoio social aos alunos e suas famílias devidamente sinalizados, com identificação de necessidades ao nível alimentar, de vestuário, de cuidados de higiene e condições de habitação. Articulação e apoios e conjugação de esforços com as diferentes entidades da comunidade educativa e seus parceiros para otimização dos cuidados e acompanhamento a serem prestados aos alunos mais vulneráveis* (Plataforma PNPSE: PDPSC M33);
- iii. a medida “Cap@citar Famílias” que, através de visitas aos domicílios conseguiu *atingir a grande maioria das famílias sinalizadas com o desenvolvimento de atendimentos aluno/ família e visitas domiciliares de apoio psicossocial* (Plataforma PNPSE: PDPSC M19).

Deste modo foi possível assegurar algumas ações que passaram por intensificar a quantidade e qualidade das interações da escola com a família em momentos de crise, devido à necessidade do ensino remoto de emergência, *levando a que todos nós [tivéssemos] como objetivo o acompanhamento e passagem de estratégias aos Encarregados de Educação, de todos os alunos identificados [e o] planeamento de ações de formação parental*” (Plataforma PNPSE: PDPSC M163).

As medidas de Envolvimento familiar relacionam-se prioritariamente com medidas de Estímulo à inteligência socioemocional, Envolvimento da comunidade, Multiculturalidade e Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação.

Na análise do impacto das medidas no âmbito do Envolvimento familiar consideram-se as seguintes categorias: articulação e comunicação escola - família; apoio aos alunos e suas famílias de contextos menos favorecidos; participação das famílias na vida escolar; capacitação parental; melhoria do sucesso escolar e do bem-estar na escola.

3.3.1 Articulação e comunicação escola - família

Muitas Escolas adotam nos PDPSC medidas para a melhoria da articulação e comunicação escola-família no sentido da promoção de um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos educandos (Plataforma PNPSE: PDPSC M5, M9, M24, M26, M117, M711, M734, M800, M842, M1037). Estas medidas centram-se de uma forma geral no estabelecimento de contactos regulares com encarregados de educação e famílias através de telefone, e-mail, plataformas de videoconferência ou presencialmente, promovendo o seu envolvimento (Plataforma PNPSE: PDPSC M60, M208, M415, M438, M538, M665, M689, M897, M1004). Estes contactos são realizados com diversos interlocutores, entre eles, o professor titular de turma, o diretor de turma, equipas multidisciplinares, Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) (Plataforma PNPSE: PDPSC M761).

Algumas Escolas referem ainda a intencionalidade destes contactos e as formas diferenciadas de os realizar, adaptando-os a cada contexto familiar, por exemplo: *contactos semanais com agregados familiares de alunos em situação de vulnerabilidade* (Plataforma PNPSE: PDPSC M737); *atendimento individualizado de encarregados de educação, após sinalização [dos alunos]* (Plataforma PNPSE: PDPSC M493, M1037); *estabelecimento de um canal de comunicação direto adaptado às possibilidades de cada família [bem como] articulação com os vários serviços da comunidade para responder às diferentes necessidades de cada família* (Plataforma PNPSE: PDPSC M810). Outras atividades de apoio às famílias visaram a elaboração de recursos, materiais e newsletters temáticas, dinamização de fóruns de partilha e redes sociais através de plataformas e aplicações diferenciadas como o *Padlet* ou o *Youtube* (Plataforma PNPSE: PDPSC M472, M764, M1028, M1070).

Outras, com contextos educativos multiculturais, relatam formas indiretas de articulação e comunicação entre escola e família através de apoio aos docentes ou ações de sensibilização. Por exemplo, no que se refere à comunicação com famílias e encarregados de educação das comunidades ciganas, uma das Escolas relata a melhoria da *comunicação entre a escola e a família, através do apoio às professoras titulares do 1.º Ciclo e Diretores de Turma do 2.º Ciclo, através de ações de sensibilização contra o preconceito e ainda a Mediação Intercultural (...)* através de rede *Google Drive* com *material informativo e instruções para mediar conflitos (...)* ensinando técnicas de gestão de conflitos e melhorando a aceitação (Plataforma PNPSE: PDPSC M360).

3.3.2 Apoio aos alunos e famílias de contextos menos favorecidos

O apoio aos alunos e às famílias é fundamental na promoção da inclusão, da equidade e da participação dos pais na vida escolar dos seus educandos. Neste aspeto é crucial a atenção e o apoio a famílias com vulnerabilidade socioeconómica e cultural, empreendendo as Escolas medidas diversas com a finalidade de sinalizar necessidades, monitorizar evoluções, repensar estratégias e criar modalidades de intervenção integradas (Plataforma PNPSE: PDPSC M415, M588, M913). De seguida, destacam-se as medidas de apoio às famílias nas várias fases, nomeadamente, a identificação e diagnóstico sociofamiliar, o atendimento social, a articulação com entidades parceiras, o acompanhamento e a consultoria.

3.3.2.1 Diagnóstico sociofamiliar e socioeconómico

As medidas de diagnóstico sociofamiliar e socioeconómico surgem em casos tais como: i) *análise de pedidos de apoio de famílias dos alunos que possam ter carências sociais encaminhados pelos diretores de turma. No seguimento da análise, procuram-se respostas adequadas às necessidades identificadas junto dos parceiros sociais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M450) e ii) sinalização prévia dos educadores, professores titulares, diretores de turma, técnicos especializados ou outros, concretizada através do contacto com encarregados de educação, recorrendo a técnicas de observação (por exemplo, visitas domiciliárias) (Plataforma PNPSE: PDPSC M19, M23, M39, M124, M338, M344, M460, M538, M578, M653, M706, M999) e através de reuniões com encarregados de educação de alunos sinalizados no âmbito social, *no sentido de compreender as dinâmicas e conceções familiares, por forma a prevenir ou encaminhar problemáticas sociais para as devidas entidades ou desenvolver, com os pais, algumas competências parentais necessárias para o desenvolvimento pleno das crianças* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1104). Nesta primeira fase, as Escolas reportam a identificação de necessidades ao nível alimentar, de vestuário, de cuidados de higiene e condições de habitação das famílias mais vulneráveis para posterior ação com os parceiros (Plataforma PNPSE: PDPSC M33, M160, M737).

3.3.2.2 Atendimentos sociais aos encarregados de educação

Os atendimentos sociais aos encarregados de educação são identificados, em articulação interna com docentes, técnicos especializados com funções no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e outras estruturas e/ou serviços da comunidade educativa, como a EMAEI, o SPO, a Ação Social Escolar (ASE), o Gabinete de Mediação, a Saúde Escolar, a Direção do Agrupamento, a Secretaria e os Assistentes Operacionais (Plataforma PNPSE: PDPSC M39, M151, M493, M634, M831, M1104). Foi também considerada importante a articulação externa com entidades parceiras nos territórios,

como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Ministério Público, Instituições Públicas de Solidariedade Social, Segurança Social, Autarquia, Junta de Freguesia, Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), Unidades de Saúde, Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT), Cruz Vermelha (Plataforma PNPSE: PDPSC M39, M119, M151, M160, M301, M325, M470, M706, M538, M671, M675, M788, M924) *com vista à melhoria das condições sociais e económicas dos alunos e seus agregados familiares* (Plataforma PNPSE: PDPSC M388). Os GAAF, denominação adotada neste relatório para nomear qualquer estrutura que independentemente do nome adota a mesma finalidade, ou seja, estrutura criada pelas Escolas no âmbito das medidas de apoio aos pais, alunos e famílias, usualmente gerida por elementos de equipas multidisciplinares das Escolas e SPO que trabalham em articulação com as entidades e redes de apoio da comunidade, no sentido de dar resposta às necessidades e problemas identificados (Plataforma PNPSE: PDPSC M72, M124, M372, M539, M985, M925, M1058, M1059). Num exemplo de uma medida que refere o GAAF podemos verificar que

pretende desenvolver uma atuação informada face a situações-problema de ordem pessoal, social e relacional que se constituam como inibidores do sucesso escolar e sistematizar dados e informações sobre situações-problema com origem na família/comunidade e envolver as estruturas de apoio existentes na comunidade (Plataforma PNPSE: PDPSC M1006).

Entre as ações do GAAF podemos encontrar nos reportes das Escolas o auxílio nas *inscrições para o IEFP* [Instituto do Emprego e Formação Profissional] *o encaminhamento para instituições parceiras, o auxílio no processo de regularização de documentos e o preenchimento de documentos para [a] ASE* (Plataforma PNPSE: PDPSC M965).

3.3.2.3 Acompanhamento e consultoria socioeducativo, socioemocional, sociofamiliar e socioeconómico de famílias

O acompanhamento e consultoria neste âmbito inclui, em larga escala, as famílias em situação de maior vulnerabilidade, que beneficiaram nas Escolas de ensino presencial (Plataforma PNPSE: PDPSC M34, M312, M319, M635, M636, M733, M889, M923, M936), estreitando as relações escola-família, nomeadamente, para diminuição dos fatores de risco biopsicossocial, para promoção do sucesso escolar (Plataforma PNPSE: PDPSC M909), em especial nos momentos de confinamento (Plataforma PNPSE: PDPSC M653).

Este acompanhamento é realizado de diferentes formas, por exemplo, através do apoio à gestão doméstica e economia familiar, através do gabinete de serviço social na Escola (Plataforma PNPSE: PDPSC M27, M290, M50, M690, M890). Um exemplo de acompanhamento no âmbito da saúde mental e bem-estar é a medida “Escola mais

próxima”, implementada durante o período de confinamento e ensino a distância através do aconselhamento técnico - GAAF, SPO, EMAEI - a alunos e famílias do agrupamento (Plataforma PNPSE: PDPSC M22, M40, M809). Num outro exemplo, a medida “Da escola aos pais...dos pais à escola”, descreve que todas as semanas, os técnicos especializados realizam

visitas de acompanhamento ao domicílio dos alunos integrados na medida para uma intervenção mais específica e adequada ao contexto familiar de cada aluno. Quando não é possível a visita presencial, são feitos regularmente contactos telefónicos aos pais por forma a criar uma ligação direta entre os encarregados de educação e a escola e consequentemente melhorar os problemas escolares dos seus educandos (Plataforma PNPSE: PDPSC M1084).

3.3.3 Participação das famílias na vida escolar

No sentido de promover a participação ativa das famílias e encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, as Escolas desenharam ações específicas com objetivos bem definidos, que se podem agrupar em três níveis: micro - centrado na aprendizagem de cada aluno/educando; mesmo - centrado na sala de aula; macro - centrado na comunidade escolar.

3.3.3.1 Acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos

O acompanhamento dos alunos pelos encarregados de educação é realizado de diversas formas e com finalidades diferentes, por exemplo, através de: i) reuniões com professores e coordenadores, para articular e definir estratégias (Plataforma PNPSE: PDPSC M472, M1003); ii) ações de mediação com alunos e encarregados de educação (Plataforma PNPSE: PDPSC M548); iii) sessões de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares, de apoio ao estudo, cumprimento de tarefas e procedimentos de atribuição de recursos tecnológicos a alunos e família e posterior utilização (Plataforma PNPSE: PDPSC M654, M1003); iv) *sessões com as famílias dos alunos sinalizados para as medidas de tutoria e mentoria, no sentido de promover a cooperação/envolvimento parental na vida escolar dos seus filhos/educandos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1071); v) espaço de atendimento para pais e encarregados de educação, como a medida “Hora dos pais” com o objetivo de *promover o desenvolvimento de competências parentais, do apoio escolar aos alunos, da resolução de problemas sociofamiliares dos alunos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M660).

3.3.3.2 Participação nas atividades pedagógicas promovidas em sala de aula

Os pais e encarregados de educação são muitas vezes intencionalmente chamados a colaborar em atividades pedagógicas dinamizadas pelos professores, como por exemplo, a medida “Conversas em Casa Inspiradas na Escola” que descreve a participação das famílias na elaboração de um guião com um conjunto de atividades realizadas pelas crianças e respetivos familiares. Estas atividades foram desenvolvidas com a finalidade de as crianças adquirirem mais conhecimento de si próprias e daquilo que as rodeia. Por outro lado, estas atividades tiveram ainda por objetivo promover a interação e o diálogo entre alunos e famílias sobre temas relacionados com a Escola, desenvolver competências de comunicação entre alunos e família, incentivar a participação das famílias a participar na vida escolar dos seus filhos bem como promover a partilha das diferentes experiências das crianças através de uma rede entre alunos, famílias, educadoras e professores (Plataforma PNPSE: PDPSC M745).

Algumas medidas apelam ao envolvimento contínuo e sistemático das famílias, com caráter semanal, através de desafios para casa como reforço das atividades desenvolvidas na Escola (Plataforma PNPSE: PDPSC M299). Outras apelam à participação mais esporádica das famílias na concretização de conteúdos académicos em relação aos quais os mesmos possam dar o seu contributo, por exemplo, conversas acerca das profissões, da carreira profissional, entre outros temas (Plataforma PNPSE: PDPSC M181).

3.3.3.3 Participação em atividades educativas promovidas pela comunidade escolar

Nas atividades da comunidade escolar destacam-se de uma forma global: i) as assembleias de pais e encarregados de educação (Plataforma PNPSE: PDPSC M342); ii) os *workshops* como o “Familiarizar-te” com atividades interculturais e jogos para famílias, com o objetivo de abrir a escola à família e de tornar esta parte integrante do processo educativo (Plataforma PNPSE: PDPSC M263); iii) o *Banco de Voluntariado de Recursos Culturais e Saberes da Família* [para] aumentar e melhorar a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos através da partilha de recursos culturais e saberes, disponibilizados aos docentes para que utilizem na sala de aula (Plataforma PNPSE: PDPSC M820).

Num cenário escolar multicultural destacam-se as seguintes medidas: i) sessões semanais de ensino a distância de Português Língua Não Materna para familiares não falantes de Português, com o apoio de uma docente e dos alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M141); ii) mediação da relação escola-família, facilitando a comunicação e a interação, recorrendo, quando necessário, ao mediador intercultural, no âmbito do Projeto Mediadores Interculturais da Câmara Municipal de Águeda, para as famílias [da comunidade cigana] (Plataforma PNPSE: PDPSC M7); iii) a comemoração semanal dos países dos alunos estrangeiros abrangidos pelo projeto, em colaboração com a

Associação de Estudantes que contempla: exposição de trabalhos, entrevistas a alunos e encarregados de educação vindos do estrangeiro, ementa semanal completa com comida típica do país, transmissão de músicas típicas do país escolhido (Plataforma PNPSE: PDPSC M1102).

3.3.4 Capacitação parental

A capacitação parental tem sido uma crescente preocupação das Escolas, estando relacionada com o sucesso escolar dos alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M45, M1010) e enquanto intervenção socioeducativa decorre de fatores relacionados com alterações na estrutura social, familiar e escolar. Atualmente o exercício da parentalidade é um desafio, tendo a Escola um papel cada vez mais importante e ativo no apoio aos pais e no auxílio das famílias no processo de educar crianças e jovens.

São diversas as iniciativas das Escolas relacionadas com dinâmicas de capacitação parental tendo diversos objetivos e formatos (reuniões, sessões em grupo em formato presencial ou *online, workshops*) (Plataforma PNPSE: PDPSC M211, M757, M835).

3.3.4.1 Promoção de atitudes e comportamentos parentais positivos e conscientes

É muito reportada pelas Escolas a implementação de programas de promoção de Parentalidade Positiva (Plataforma PNPSE: PDPSC M8, M443, M730, M766, M890, M1055) nos quais i) é *realizado o acompanhamento dos encarregados de educação no âmbito da adoção de estratégias úteis na tarefa de educar e promoção de um maior envolvimento dos pais na vida escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M168); ii) são ajudados a *conhecer melhor as necessidades dos/as filhos/as e dos próprios pais e a promover comportamentos positivos e encorajar a imposição de limites efetivos, definição de regras claras e o uso de estratégias educativas não violentas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1014); iii) se pretende aumentar a sua *compreensão acerca de vários aspectos do desenvolvimento infantil e das diferentes características temperamentais da criança* (Plataforma PNPSE: PDPSC M407).

Nas sessões de parentalidade é abordada uma grande diversidade de temas como por exemplo: *inteligência socioemocional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M305) *hábitos de estudo e de sono* (Plataforma PNPSE: PDPSC M198), *contributos das crianças nas rotinas diárias, violência familiar, perigos associados à internet e às redes sociais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M169, M1055, M1028), *organização das dinâmicas familiares* (Plataforma PNPSE: PDPSC M467), *gestão de conflitos e comportamentos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M76, M699), *desenvolvimento e melhoria de habilidades e performances na utilização de linguagens eficazes no desenvolvimento de interações pessoais e sociais bem-sucedidas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M317).

Um dos exemplos destes programas de parentalidade é o “Pretéritos filhos, futuros pais”, um programa estruturado de parentalidade

desenvolvido ao longo de dez sessões e tem como objetivo promover processos de mudança cognitiva, afetiva e comportamental nos pais/Encarregados de Educação o qual pretende fomentar a promoção de uma parentalidade positiva e [dotá-los] de ferramentas para que os mesmos se sintam mais capazes de gerar um bom ambiente familiar e de se assumirem como agentes educativos e modelos de referência para os filhos, uma vez que a família é fundamental no desenvolvimento biopsicossocial das crianças.

Este programa, apresenta sessões semanais em horário pós-laboral com grupos de encarregados de educação, com filhos a frequentar a educação pré-escolar e o 1.º ciclo (Plataforma PNPSE: PDPSC M755).

Um caso particular é a medida “Escola para Todos - melhor comunicação, mais inclusão, maior sucesso”

que promove o apoio psicológico individual a alunos surdos e respetivas famílias com intervenção em contexto escolar e familiar; foram realizadas várias sessões com pais de alunos surdos, acompanhados na intervenção precoce (idades inferiores a 3 anos), onde foram promovidas estratégias de coaching parental, momentos de partilha e entreajuda na gestão emocional inerente à vivência familiar com crianças surdas (Plataforma PNPSE: PDPSC M499).

3.3.4.2 Desenvolvimento de competências digitais das famílias e encarregados de educação

Face aos períodos de confinamento devido à pandemia por COVID-19, muitas Escolas investiram em medidas de capacitação parental, dinamizadas pelos técnicos especializados nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para a utilização de equipamentos e recursos informáticos e para a promoção de competências digitais dos pais e encarregados de educação. São reportados nas medidas, por exemplo: ateliers que fomentam a utilização de competências digitais, capacitação na área das plataformas digitais, apoio individualizado a pais nas áreas das TIC (Plataforma PNPSE: PDPSC M89, M184, M319, M587, M642); o apoio direto aos pais e encarregados de educação nas áreas digitais, nomeadamente na utilização de software e hardware (Plataforma PNPSE: PDPSC M96, M1041, M642, M1107) e ainda o auxílio a encarregados de educação com dificuldades na utilização das TIC e/ou das aplicações para ensino a distância (Plataforma PNPSE: PDPSC M96, M452). Estas estratégias, direcionadas para pais e encarregados de educação, pretendem de forma indireta apoiar os alunos nas atividades escolares nos períodos de ensino a distância e na utilização cada vez mais frequente de plataformas pedagógicas de apoio ao ensino-aprendizagem.

3.3.4.3 Melhoria das qualificações dos pais e encarregados de educação

Os processos de capacitação de pais e encarregados de educação visam ainda, de forma complementar, o aumento das qualificações dos pais como é referido por uma das Escolas que reporta o envolvimento do Centro Qualifica *no esforço de captação de pais e encarregados de educação com vista à melhoria das suas qualificações* (Plataforma PNPSE: PDPSC M8) e o auxílio na procura de emprego (Plataforma PNPSE: PDPSC M690).

No sentido de as Escolas promoverem as melhores práticas neste âmbito, muitas desenvolvem projetos de capacitação parental os quais: i) são articulados com instituições do território que enquanto parceiras participam nestas medidas; ii) permitem a identificação das necessidades e interesses de formação dos pais e encarregados de educação, através de questionários; iii) definem, elaboram e atualizam os planos de atividades e iv) organizam e realizam sessões de capacitação presenciais ou online (Plataforma PNPSE: PDPSC M163, M807, M1079).

3.3.5 Melhoria do sucesso escolar e do bem-estar na escola

A teoria corrobora que as crianças cujos pais estão envolvidos na sua educação terão mais probabilidades de desenvolver um sentido forte e positivo de eficácia para o sucesso nas tarefas relacionadas com a escola do que as crianças cujos pais não estão envolvidos (Avvisati et al., 2010; Desforges & Abouchaar, 2003; Fischer et al., 2019; Hill et al., 2018). Estudos revelam que os pais com uma boa opinião acerca da escola e um nível socioeconómico mais elevado se envolvem mais na escola e no sucesso escolar dos seus educandos. Entre os relatos das Escolas podemos encontrar fundamentações de impacto das medidas promotoras de envolvimento parental na dimensão do sucesso escolar, na promoção de uma melhor assiduidade e pontualidade e no desenvolvimento de competências nos domínios da leitura, escrita, comunicação, bem como no âmbito socioemocional e inter-relacional.

3.3.5.1 Promoção da assiduidade e pontualidade

O contacto com os pais e encarregados de educação bem como a articulação com entidades parceiras, nomeadamente a CPCJ, Serviço de Apoio aos Tribunais e Associações tornou-se ainda mais crucial com a pandemia por COVID-19 (Plataforma PNPSE: PDPSC M437) sendo relevante na manutenção dos alunos em atividades letivas presenciais ou à distância. É referido ainda pelas Escolas o trabalho desenvolvido com as famílias (Plataforma PNPSE: PDPSC M692) e a *sensibilização aos pais e encarregados de educação sobre a importância da assiduidade e da pontualidade dos seus educandos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M492), nomeadamente em alunos de risco ao nível do abandono escolar (Plataforma PNPSE: PDPSC M210). A assiduidade e a pontualidade é

um indicador monitorizado pelas Escolas com vista a "não se perder" nenhum aluno. Esta monitorização é realizada sempre que possível em articulação com diretores de turma, professores titulares de turma e EMAEI (Plataforma PNPSE: PDPSC M33). Por tudo isto, o trabalho de envolver os pais e encarregados de educação na diminuição do absentismo é muitas vezes reportado pelas Escolas como fruto de *trabalho colaborativo com as equipas educativas no sentido de promover estratégias pedagogicamente diferenciadas para a minimização do absentismo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M604).

3.3.5.2 Desenvolvimento de competências no domínio da leitura, escrita e comunicação

As medidas de Envolvimento familiar não se esgotam na garantia da frequência escolar dos alunos, assumindo importância relevante no estímulo e acompanhamento das suas aprendizagens.

Podemos encontrar iniciativas de envolvimento familiar em medidas do domínio da leitura, escrita e comunicação, por exemplo: i) a promoção de literacia emergente na educação pré-escolar, em complemento às atividades de sala de aula, promove a partilha de atividades interativas e estratégias com pais e encarregados de educação (Plataforma PNPSE: PDPSC M439, M1072); ii) a promoção da aprendizagem da leitura no 1º ciclo do ensino básico, neste caso no 2º ano, contribui para o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem da leitura e a sua responsabilização nesse processo, com o objetivo de envolver os vários intervenientes que contactam diretamente com a criança, promovendo assim as competências facilitadoras da aquisição das aprendizagens da leitura e da escrita, culminando ainda numa relação escola-família positiva (Plataforma PNPSE: PDPSC M664, M708).

Em particular, destaca-se a medida "Leitura em uníssono", para alunos do 2º ano, que integra atividades universais realizadas com um dos pais, familiar ou outro adulto, com suporte por parte do professor titular ou das técnicas especializadas - psicóloga e terapeuta da fala (Plataforma PNPSE: PDPSC M228); a medida "Era uma vez..." que relata a seleção e leitura em família de um livro adequado à idade da criança de modo a aumentar um vínculo emocional com o adulto com o qual a leitura da história é partilhada (Plataforma PNPSE: PDPSC M756).

De salientar que a avaliação e intervenção nas dificuldades de comunicação e linguagem na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico são apoiadas pelo trabalho indireto de consultoria e articulação com educadores, professores, docentes titulares, docentes de educação especial, EMAEI e pais e encarregados de educação (Plataforma PNPSE: PDPSC M218, M324, M414, M430, M433, M639, M850, M1086, M1098).

3.3.5.3 Desenvolvimento de competências socioemocionais e comportamentais

O maior envolvimento familiar em programas e atividades socioemocionais e comportamentais, estimula o desenvolvimento destas competências nos alunos noutros contextos para além dos escolares (Plataforma PNPSE: PDPSC M394, M576, M617, M733, M981). Exemplos destas ações são: i) a medida “*Pais presentes, filhos aprendentes*” na qual a Escola, para além do desenvolvimento de atividades de um programa multinível de promoção de competências socioemocionais em contexto de sala/turma, promove ainda contactos semanais com encarregados de educação para adequação de estratégias em contexto familiar (Plataforma PNPSE: PDPSC M981); ii) a *preparação de alunos do clube UBUNTU, para a sua intervenção como formadores no projeto Academia Digital de Pais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M617); iii) o programa RESCUR – Currículo Europeu para a Resiliência – prevê, para além do trabalho com os grupos-turma, a articulação com os pais e encarregados de educação para desenvolver conhecimentos e fomentar práticas educativas positivas e conscientes, apoiando a realização dos desafios que os alunos levam para realizar em casa com a família (Plataforma PNPSE: PDPSC M204); iv) as medidas “*PREVINT – Programa de Prevenção da Violência Interpessoal*”; v) “*Convivência Cooperativa - programa de comunicação não violenta e de gestão e mediação de conflitos*”; vi) o projeto *Histórias para contar e um mundo para descobrir – aceitação/integração das diferentes culturas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M733).

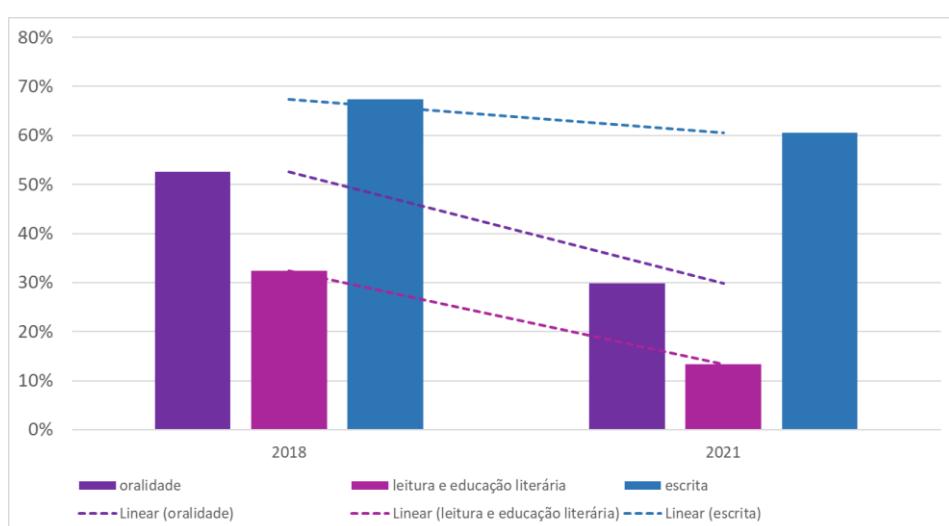
São reportadas pelas Escolas outras medidas que apresentam exemplos de promoção de estratégias socioemocionais, como: i) o apoio aos Encarregados de Educação nos processos de tomada de decisão dos seus educandos (Plataforma PNPSE: PDPSC M861); ii) a partilha de estratégias para apoio ao estudo exequíveis em meio familiar e *tendo como principal intuito uma maior motivação, implicação e bem-estar geral* (Plataforma PNPSE: PDPSC M373); iii) apoio à autorregulação das emoções e *prevenção da exaustão emocional muito devida aos efeitos da atual Pandemia* (Plataforma PNPSE: PDPSC M373); iv) análise conjunta de estratégias de gestão psicossocial (Plataforma PNPSE: PDPSC M973); v) *treino específico na gestão dos comportamentos* dos educandos e na gestão das dificuldades pessoais (Plataforma PNPSE: PDPSC M747); vi) apoio ao desenvolvimento da inteligência socioemocional dos educandos, o cumprimento de rotinas, estimulando a responsabilidade, a assertividade, a autonomia, a gestão de emoções e o bem-estar (Plataforma PNPSE: PDPSC M130, M131) e, por fim, vii) estratégias de relaxamento e meditação para a aplicação das mesmas no contexto familiar (Plataforma PNPSE: PDPSC M648). Todos estes exemplos promovem a transferência de conhecimento e aplicação das competências em diferentes contextos - escola e família.

3.4 Desenvolvimento de Competências de Leitura, Escrita e Comunicação

É grande a preocupação decorrente da interrupção das aulas presenciais no que concerne ao desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação, sobretudo nos anos iniciais da escolarização. Castro (2020, p. 488) refere que o Annenberg Institute da Universidade de Brown de Rhode Island (Estados Unidos da América) em estudos realizados após o confinamento de alunos norte-americanos indica uma perda de aprendizagens da ordem dos 30% na leitura, nos alunos que regressaram ao ensino presencial em setembro de 2020. Após inquérito lançado a agentes educativos no final de março de 2020, Schleicher e Reimers¹⁰ concluíram que alguns países priorizaram como uma das medidas mais relevantes a ter em conta no retorno às aulas presenciais, um currículo (re)construído com foco na alfabetização e na matemática (Reimers & Schleicher, 2020b).

Também no *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021* (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2021), se conclui que de uma forma global, no ano letivo 2020/2021, se destaca a disciplina de Português, do 5º ano de escolaridade, como aquela (a par da Matemática de 8.º ano) em que os alunos evidenciaram mais dificuldades em atingir desempenhos de qualidade, entenda-se “Consegui” ou “Consegui mas...”, verificando-se uma tendência de perda na qualidade desse desempenho nos domínios da área de Português, muito acentuado no domínio da leitura e educação literária bem como no domínio da oralidade, como se verifica pelas linhas de tendência ilustradas na figura 8.

Figura 8. Comparação das menções de “Consegui” e “Consegui Mas” dos alunos do 5.º ano, nos domínios da oralidade, leitura e educação literária e escrita, nas Provas de Aferição de 2018 e 2021



Fonte: IAVE / Autoria: PNPSE

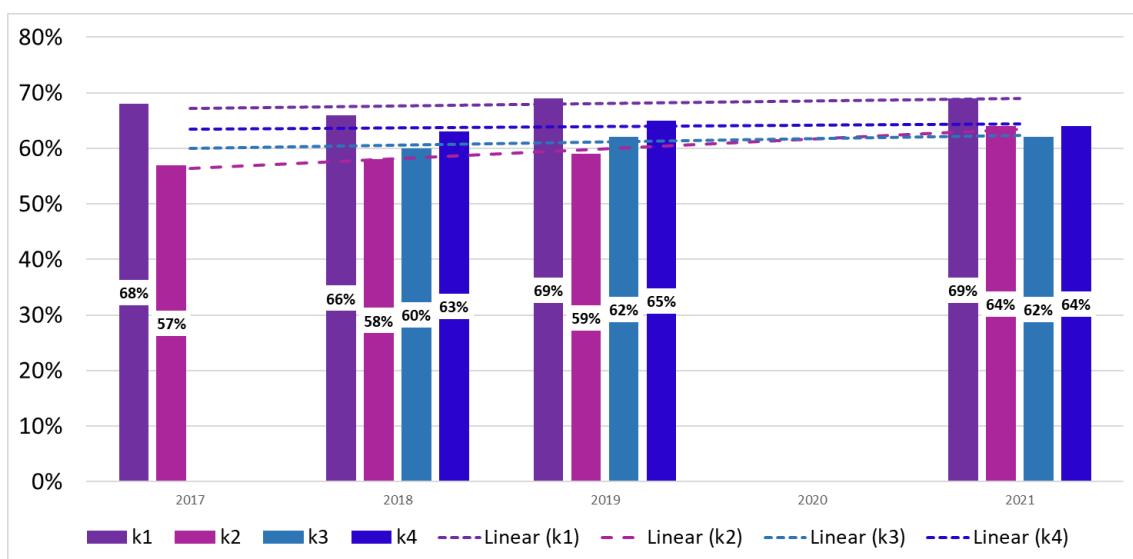
A qualidade das aprendizagens a Português aferida pelas menções qualitativas de Bom e Muito Bom, ou equivalentes, na avaliação final dos alunos do 1.º ciclo, no

¹⁰https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

período temporal compreendido entre 2017 e 2021, de uma forma geral, revela uma tendência de estaticidade, nomeadamente nos 1.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade (figura 9).

Os dados do 2.º ano de escolaridade sugerem, contrariamente, uma tendência de melhoria na qualidade das aprendizagens a Português. No entanto, importa salientar que o valor de 64% da qualidade dessas aprendizagens coloca em evidência as fragilidades nas aprendizagens da leitura e da escrita, num número significativo de alunos (cerca de 36%) que concluíram o 2.º ano de escolaridade em 2020/21 (figura 9)¹¹.

Figura 9. Percentagem de alunos com menção qualitativa igual ou superior a Bom (ou equivalente) a Português entre 2017 e 2021



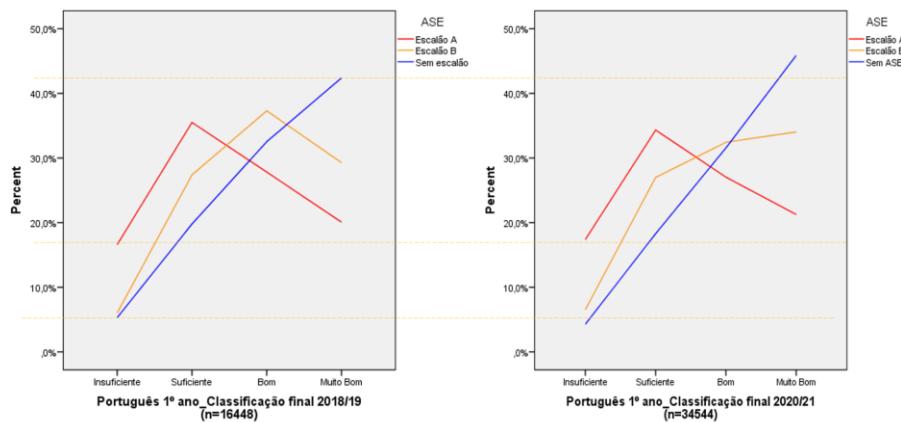
Fonte: PNPSE e DGEEC / Autoria: PNPSE

Uma análise comparativa (figura 10) mais detalhada das menções qualitativas atribuídas pelas Escolas aos alunos no final do 1.º ano a Português, entre os anos letivos de 2018/19 e 2020/21 (último ano letivo pré-pandémico e segundo ano letivo consecutivo em período pandémico), revela uma certa estaticidade nas menções inferiores a Bom e alguma melhoria das menções de Muito Bom, nos segmentos de alunos do escalão B e sem ASE. Pode admitir-se que os alunos oriundos dos grupos sociais menos carenciados ficaram escolarmente menos vulneráveis aos constrangimentos causados pela pandemia tendo até melhorado a excelência dos seus desempenhos.

¹¹ Os dados compilados combinam duas fontes: os resultados dos anos de 2017, 2018 e 2019 provêm diretamente da plataforma PNPSE e os de 2021 da DGEEC. Em ambos os casos as amostras correspondem a mais de 80% das Escolas com 1.º ciclo.

A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19

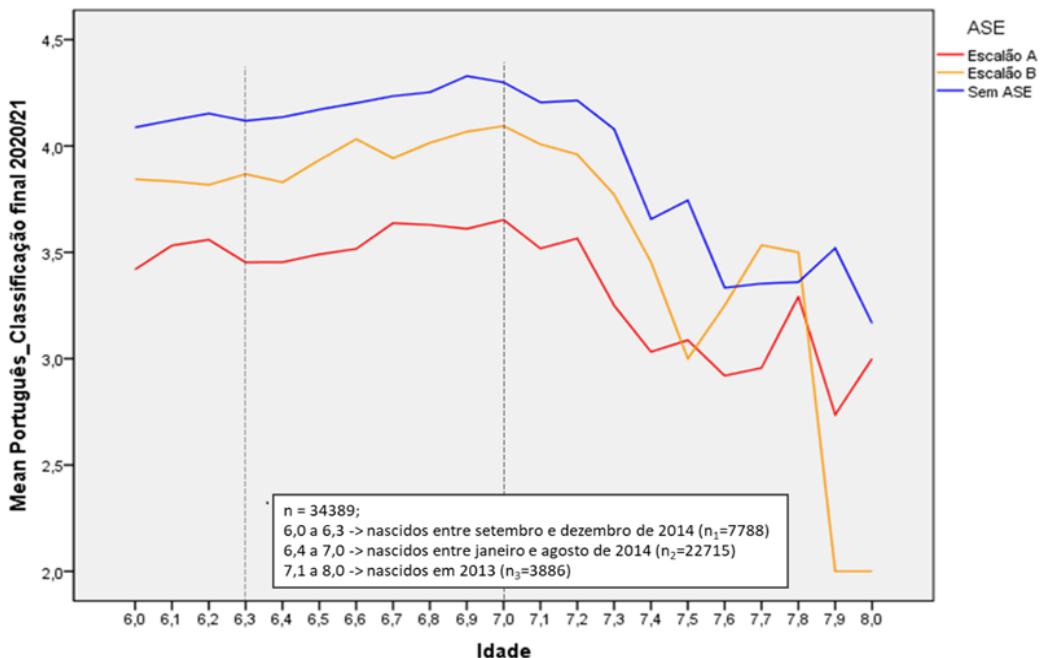
Figura 10. Dados comparativos de desempenho em Português no 1.º ano entre os anos letivos de 2018/19 e 2020/21 (amostra nacional)



Fonte: DGEEC / Autoria: PNPSE

As sínteses estatísticas a seguir exibidas, de natureza descritiva e inferencial, são apresentadas na forma de figuras gráficas e tabelas e têm como fonte de dados os juízos avaliativos dos professores proferidos no final do ano letivo sobre as aprendizagens dos alunos do 1.º ano em Português (língua materna). Estão expressos através das menções de Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom, a que se fez corresponder uma escala de quatro graus, num intervalo de 2 a 5, correspondendo 2 a Insuficiente e 5 a Muito Bom.

Figura 11. Relação entre a idade de início da escolaridade dos alunos e o desempenho a Português no 1.º ano de escolaridade, em 2020/21, por escalão de ação social escolar



Fonte: DGEEC / Autoria: PNPSE

Para avaliar se o grupo etário e se o escalão ASE afetaram significativamente o desempenho escolar em Português no 1.º ano (figura 11) recorreu-se ao teste ANOVA *two-way* seguido do teste *post-hoc* de Bonferroni. Foram verificados os pressupostos de aplicabilidade do teste estatístico, nomeadamente, as condições de normalidade da variável dependente nos diferentes grupos definidos pelo cruzamento dos fatores “grupos de idade” e “escalão ASE” e da homogeneidade da variância, garantindo-se assim que as conclusões são estatisticamente válidas (tabela 4).

Tabela 4. Efeitos da idade e da ação social escolar no desempenho a Português no 1.º ano, em 2020/21

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	2174,872 ^a	8	271,859	329,263	,000	,071	2634,103	1,000
Intercept	203737,505	1	203737,505	246757,283	,000	,878	246757,283	1,000
Rec_Idade_K1	56,681	2	28,341	34,325	,000	,002	68,649	1,000
ASE	1383,800	2	691,900	837,996	,000	,046	1675,993	1,000
Rec_Idade_K1 * ASE	5,725	4	1,431	1,733	,139	,000	6,934	,535
Error	28386,175	34380	,826					
Total	593263,000	34389						
Corrected Total	30561,047	34388						

a. R Squared = ,071 (Adjusted R Squared = ,071)

b. Computed using alpha = ,05

Fonte de dados: DGEEC / Autoria: PNPSE

Os resultados do teste permitem concluir que a idade tem um efeito estatisticamente significativo [$F(2,34380)=34,33$; $p=0,000...$; potência (π)=1,000] sobre o desempenho escolar em Português. O grupo de alunos nascidos entre janeiro e agosto de 2014 registou a melhor média de desempenho (média=4,08; $dp=0,935$; $n=22715$), seguindo-se o grupo de alunos nascidos entre setembro e dezembro de 2014 (média=3,99; $dp=0,935$; $n=7788$) e, por último, os alunos nascidos em 2013 ou antes (média=3,94; $dp=0,986$; $n=3886$). De acordo com o teste *post-hoc* de Bonferroni, as diferenças significativas para o fator “grupos de idade” ocorrem entre todos os grupos, como se observa na tabela 5 relativa às comparações múltiplas. Em síntese, as crianças que ingressam no 1.º ano com 6 anos feitos entre janeiro e agosto tendem a obter média de desempenho a Português superior aos alunos dos restantes grupos de idade.

A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19

Tabela 5. Comparações múltiplas entre os grupos de alunos por idade no desempenho a Português em 2020/21

(I) Rec. Idade 1º ano	(J) Rec. Idade 1º ano	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nascidos entre setembro e dezembro de 2014	Nascidos entre janeiro e agosto de 2014	-,10*	,012	,000	-,12	-,07
	Nascidos em 2013 ou antes	,05*	,018	,016	,01	,09
Nascidos entre janeiro e agosto de 2014	Nascidos entre setembro e dezembro de 2014	,10*	,012	,000	,07	,12
	Nascidos em 2013 ou antes	,15*	,016	,000	,11	,18
Nascidos em 2013 ou antes	Nascidos entre setembro e dezembro de 2014	-,05*	,018	,016	-,09	-,01
	Nascidos entre janeiro e agosto de 2014	-,15*	,016	,000	-,18	-,11

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,826.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

Fonte de dados: DGEEC / Autoria: PNPSE

Depois de se considerar o efeito isolado da idade, verificou-se que também o contexto socioeconómico de origem dos alunos, medido através do escalão da ação social escolar, influenciou significativamente o desempenho escolar em Português [$F(2,34380)=838,00$; $p=0,000...$; potência ($\pi)=1,000$]. Os alunos do 1.º ano sem ASE obtiveram em média melhores classificações (média=4,19; $dp=0,881$; $n=23551$), seguindo-se os do escalão B (média=3,94; $dp=0,932$; $n=5309$) e em último os do escalão A (média=3,52; $dp=1,011$; $n=5684$). De acordo com o teste post-hoc de Bonferroni, as diferenças significativas para o fator “escalão ASE” ocorrem entre todas as categorias, como se observa na tabela de comparações múltiplas (tabela 6). De referir, ainda, que as classificações dos alunos sem ASE são não só em média mais elevadas, como relativamente menos assimétricas entre si ($dp=0,881$; $cv=21\%$). Já no caso do segmento de alunos de escalão A verificam-se maiores diferenças de resultados no interior do grupo ($dp=1,011$; $cv=29\%$).

Tabela 6. Comparações múltiplas entre os grupos de alunos por escalão de ação social escolar no desempenho a Português em 2020/21

(I) ASE	(J) ASE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Escalão A	Escalão B	-,41*	,017	,000	-,45	-,37
	Sem ASE	-,67*	,013	,000	-,70	-,63
Escalão B	Escalão A	,41*	,017	,000	,37	,45
	Sem ASE	-,25*	,014	,000	-,29	-,22
Sem ASE	Escalão A	,67*	,013	,000	,63	,70
	Escalão B	,25*	,014	,000	,22	,29

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,826.

*. The mean difference is significant at the 0,05 level.

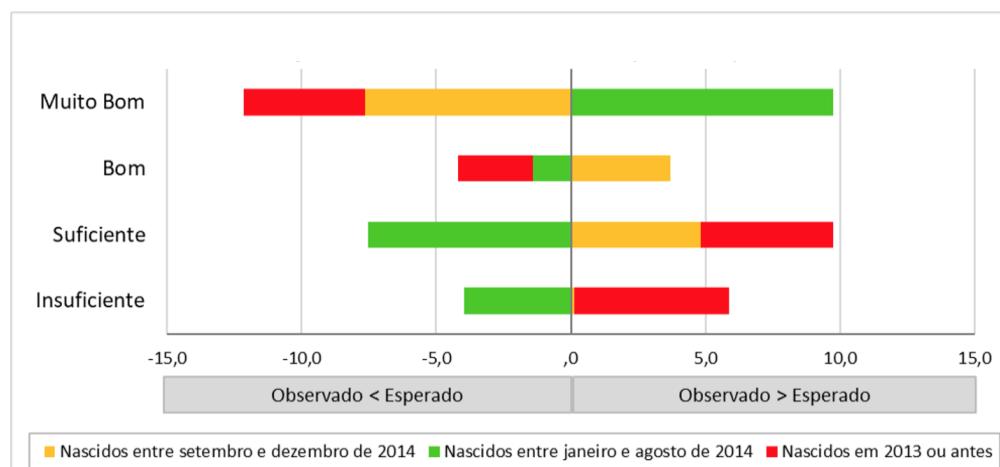
Fonte de dados: DGEEC / Autoria: PNPSE

Após verificação do efeito isolado dos grupos de idade e do contexto socioeconómico familiar de origem no desempenho escolar em Português, estudou-se ainda o eventual efeito que cada um dos fatores pode exercer sobre a resposta da

variável dependente ao outro fator, tendo-se concluído, com uma probabilidade de erro de 5%, que não existe interação significativa entre eles, como sugere o valor obtido de não significância estatística (*pvalue*) [$F(4,34380)=1,73$; $p=0,139$; potência (π)= $0,535$] (tabela 4).

Complementarmente, e para uma interpretação mais aprofundada das diferenças nas distribuições percentuais dos grupos de idade nas quatro menções classificativas de desempenho em Português, projetam-se graficamente (figura 12) os resíduos ajustados apurados através do teste Qui-quadrado ($\chi^2 = 147,5$; $gl = 6$; $p = 0,000...$).

Figura 12. Resíduos estandardizados nas categorias classificativas por grupo de idades



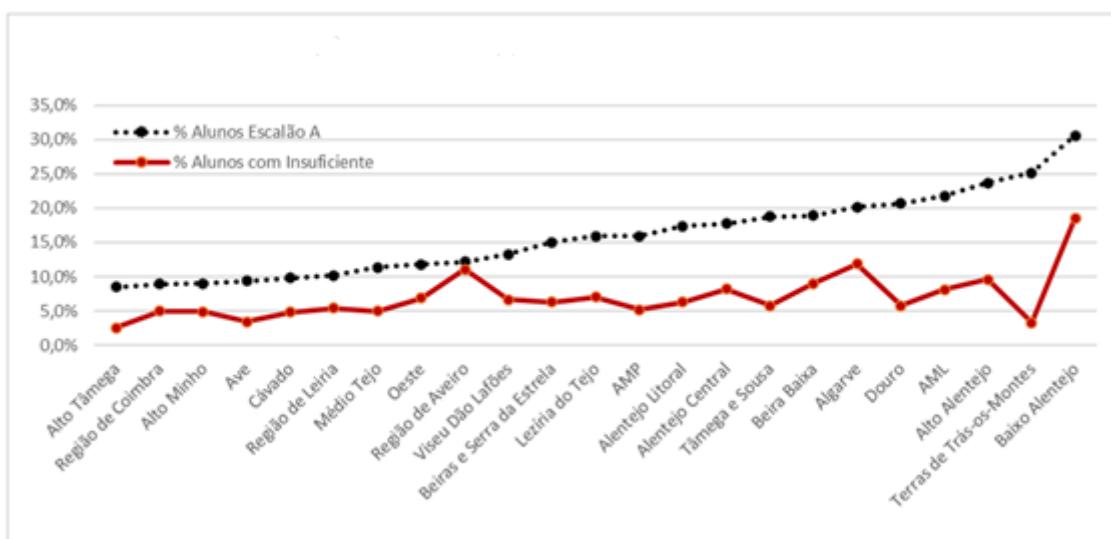
Fonte: DGEEC / Autoria: PNPSE

Sendo os resíduos ajustados interpretáveis como valores z estandardizados, o seu afastamento a $\pm 1,96$ permite identificar os grupos de idade que mais se afastam significativamente da hipótese de independência das variáveis. Assim, focando a análise nas classificações extremas (Insuficiente e Muito Bom), verifica-se, no caso das classificações de Muito Bom, que apenas os alunos nascidos entre janeiro e agosto de 2014 (já com 6 anos completos no início do 1.º ano de escolaridade) superaram muito significativamente em número de casos os que se seriam esperados (*adj. residual* = +9,8), ficando os restantes grupos de alunos - ou seja, os nascidos entre setembro e dezembro de 2014 (alunos que completam os 6 anos de idade depois de terem iniciado o 1.º ano de escolaridade) e os nascidos em 2013, ou antes - significativamente aquém do esperado, tal como o sugerem os ajustamentos residuais (-7,6 e -4,5 respetivamente). No que respeita à menção classificativa de Insuficiente a situação inflete-se, tendo o grupo de alunos nascidos entre janeiro e agosto de 2014 uma muito menor probabilidade de obter esta classificação (*adj. residual* = -3,9) por comparação com os alunos com sete ou mais anos, que tendem a obter a classificação de Insuficiente em bastante maior número do que seria esperado (*adj. residual* = +5,7).

Note-se que estes resultados, decorrentes dos juízos avaliativos dos professores, estão em linha com os obtidos no teste internacional PIRLS 2016 pelos alunos de vários países, de entre os quais os alunos portugueses. Dos sete países com dados disponíveis sobre relação entre a idade de início da escolaridade dos alunos e o desempenho em Leitura, em seis deles (Irlanda, Noruega, Itália, Espanha, Portugal e França), os alunos que iniciaram a escolaridade com 6 anos de idade registaram scores médios mais elevados no teste que os alunos com 5 anos (CNE, 2020).

Numa análise com incidência nas especificidades territoriais, nomeadamente quanto à densidade de alunos socioeconómica mente mais carenciados, verifica-se que a percentagem de menções de Insuficiente atribuídas aos alunos do 1.º ano em Português em 2020/21 acompanha a tendência da maior ou menor densidade de alunos com escalão A na maioria das comunidades intermunicipais (figura 13).

Figura 13. Comparação entre a percentagem de alunos do escalão A com Insuficiente em Português no final do 1.º ano em 2020/21 por entidade intermunicipal



Fonte: DGEEC / Autoria: PNPSE

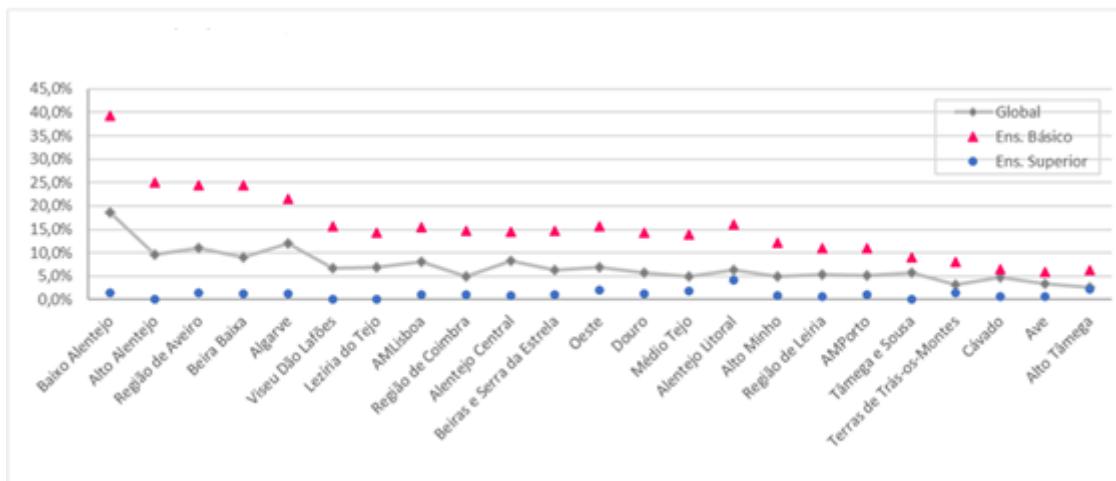
A intensidade da relação linear entre as duas variáveis é moderada/forte e o seu sentido positivo, tal como sugere o valor do coeficiente de correlação ($r=0,63$). De facto, ao maior número de alunos com escalão A na CIM do Baixo Alentejo (cerca de 30%) corresponde o maior número de alunos com Insuficiente a Português no 1.º ano (cerca de 20%). O mesmo se observa, em sentido contrário, na CIM da Região de Aveiro, na qual apenas cerca de 3% dos alunos obtém a menção qualitativa de Insuficiente, sendo a densidade de alunos com escalão A inferior a 10%. A CIM da Região de Aveiro destaca-se pelo facto de praticamente fazer coincidir a percentagem de alunos com Insuficiente a Português com o número de alunos que usufruem de escalão A. Deste modo, a condição socioeconómica das famílias dos alunos parece ser uma condicionante determinante relativa ao insucesso escolar. Em sentido contrário realça-se o caso da

CIM de Terras de Trás-os-Montes que registando uma elevada densidade de alunos com escalão A (a segunda maior), apresenta uma das mais baixas percentagens de alunos com Insuficiente. Importa perceber se estes resultados podem, de algum modo, relacionar-se com os diferentes investimentos efetuados por cada uma destas CIM na área educativa, por exemplo, através dos respetivos PIICIE. Saliente-se que a CIM da região de Aveiro foi a única que na região continental não apresentou candidatura ao Programa Operacional Regional do Centro 2020, na segunda fase, para a prioridade de investimento 10.1 – *Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil primária e secundário, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais, para a reintegração no ensino e formação.*

Também os dados exibidos na figura 14 parecem evidenciar a existência de algum “determinismo escolar” nos resultados das aprendizagens a Português dos alunos, logo no 1.º ano, relacionado com o capital cultural das mães. A quase perfeita correlação ($r=0,94$) entre a percentagem de insuficientes e a percentagem de mães com um nível de escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano dá sustentação à afirmação anterior. Observe-se que nas CIM onde é maior a percentagem de mães com uma escolaridade máxima até ao ensino básico, a percentagem de insuficientes a Português é igual ou superior a 10% (Baixo e Alto Alentejo, Região de Aveiro, Beira Baixa e Algarve), enquanto que nas CIM onde diminui o número de mães com o ensino básico para uma percentagem próxima dos 5%, as menções de Insuficiente a Português dos alunos tornam-se residuais (Alto Tâmega, Ave, Cávado). A informação combinada das figuras 13 e 14 permite perceber que a CIM de Terras de Trás-os-Montes apesar a alta densidade de alunos com escalão A regista uma baixa percentagem de mães com escolaridade igual ou inferior ao ensino básico (cerca de 8% por comparação com 40% no Baixo Alentejo) obtendo os alunos menções de Insuficiente pouco expressivas. O cruzamento de toda esta informação permite inferir que o indicador “escolaridade das mães” parece apresentar um forte poder preditivo no desempenho escolar dos alunos de 1.º ano a Português.

A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19

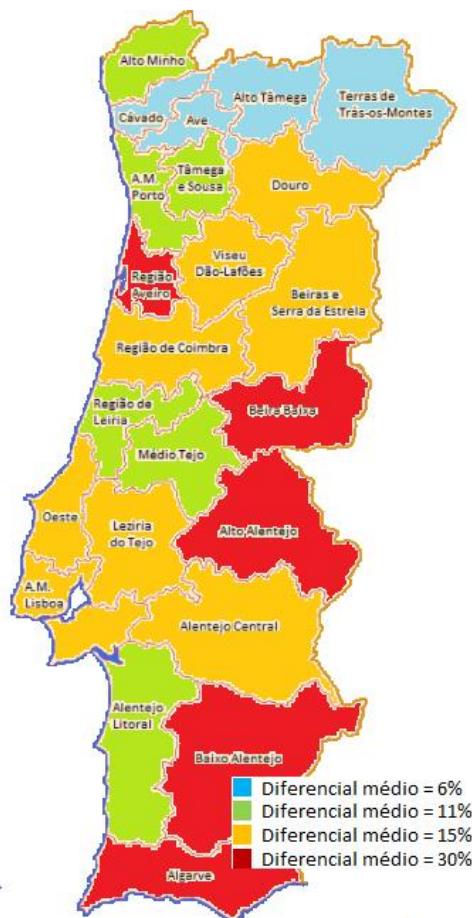
Figura 14. Comparação da percentagem de alunos com Insuficiente em Português no final do 1.º ano, em 2020/21, segundo a habilitações académicas das mães (ensino básico e superior) e por entidade intermunicipal



Fonte: DGEEC | Autoria: PNPSE

Usando como critério de zonamento das 23 entidades intermunicipais do continente os diferenciais de insucesso (% de insuficientes) entre as duas categorias de escolaridade das mães identificaram-se quatro classes de diferenciais de desempenho representados no mapa com quatro cores diferentes (figura 15). Os territórios assinalados com as cores azul e verde, correspondem às classes territoriais de menor disparidade de resultados entre as categorias de ensino superior e ensino básico das mães, com diferenciais de 4% a 7% e de 9% a 12%, respetivamente; a amarelo e a vermelho, as CIM onde as diferenças de desempenho a Português entre as categorias de habilitação escolar das mães são bastante mais acentuadas, sugerindo, de algum modo, uma maior presença de estruturas e lógicas de dominância sociocultural no processo escolar e, consequentemente, zonas geográfico-territoriais mais expostas e vulneráveis a fatores externos de “determinismo escolar”. Nas cinco CIM com assimetrias de maior magnitude, assinaladas a cor vermelha, os diferenciais entre as percentagens de insuficiente a Português situam-se entre 40% e 20%; a cor amarela, a amplitude das diferenças oscila entre 13% a 16%.

Figura 15. Atlas dos diferenciais de insucesso a Português no final do 1.º ano, em 2020/21



Fonte e autoria: PNPSE

A qualidade das aprendizagens é um indicador que, desde 2016/17, no âmbito do PNPSE, começou a fazer parte da ação estratégica das Escolas apoiada em processos de monitorização para a avaliação dos seus resultados e reajustes das medidas de ação. Na continuidade dos planos de ação estratégica, as medidas que constituem os PDPSC de 2020/21, são disso exemplo, já que mais de 50% destes planos, apresentam medidas cujo foco revela uma forte preocupação com a promoção do desenvolvimento de competências nos domínios da leitura, escrita e comunicação. Regista-se que na monitorização intermédia, decorrida em fevereiro/março de 2021, 14% dos alunos destas Escolas apresentam dificuldades nestes domínios, tornando emergente a necessidade de prevenir e anular o efeito negativo nas futuras aprendizagens de um menor capital escolar das famílias e das situações de maior carência socioeconómica. O papel e a responsabilidade da educação pré-escolar é decisivo na construção de um processo progressivo de equidade educativa, através de um acurado domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, de acordo com os princípios da pedagogia para a infância, definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Para que tal aconteça afigura-se relevante naturalizar práticas sistemáticas de diagnóstico universal e intervenções focalizadas e ajustadas às necessidades de cada aluno, asseguradas de modo integrado pela ação educativa de educadores e técnicos especializados.

Numa resposta emergencial, após o primeiro confinamento, a ação estratégica desenhada pelas Escolas, no ano letivo 2020/21, focada nos diagnósticos feitos pelas próprias, pode ter sido um fator determinante da não perda significativa de aprendizagens durante o período pandémico. No final do ano letivo, cerca de 88% das medidas desta área de intervenção são avaliadas nos dois níveis de impacto mais elevados. Das fundamentações apresentadas sobre esta avaliação de impacto sobressaem relatos de extrema relevância que na sua análise fizeram emergir diferentes categorias, enumeradas em seguida e sobre as quais se apresentam alguns testemunhos.

3.4.1 Mudança de paradigma no desenvolvimento de competências pré-leitoras e leitoras

3.4.1.1 Abordagens baseadas em conhecimento científico

O desenvolvimento de competências pré-leitoras e leitoras, no âmbito dos PDPSC, extravasaram a habitual e solitária intervenção docente sendo esta enriquecida por aportes advindos da diversidade de áreas de saberes dos técnicos especializados que a esta atividade se aliaram. Por iniciativa das Escolas alguns programas e projetos desenvolvidos por equipas de investigação foram implementados como modelos de intervenção, estreitando-se a relação com instituições do ensino superior e, por vezes,

com autarquias. Registam-se, como exemplos: i) *a implementação do projeto CiiL - intervenção nas competências pré-leitoras e leitoras - no pré-escolar e 1º ano* (Plataforma PNPSE: PDPSC M95); ii) *o programa (...) Falar, Ler e Escrever dirigido às crianças de 5 anos do pré-escolar* e dos primeiros anos de escolaridade do 1.º ciclo (Plataforma PNPSE: PDPSC M247, M 880); iii) *o programa “A Falar é que nos Entendemos”* (Plataforma PNPSE: PDPSC M351) para alunos de 1.º e 2.º anos e iv) *a ferramenta digital “Ensinar e Aprender Português”* para os alunos de 1.º ano (Plataforma PNPSE: PDPSC M202).

Estes programas permitiram que os alunos *usufruissem de sessões de terapia da fala* (M95), que fossem *desenvolvidas atividades no grupo turma, direcionadas para a consciencialização e sistematização grafema fonema* (Plataforma PNPSE: PDPSC M351) bem como melhorassem a sua consciência fonológica através do uso intencional de uma aplicação informática concebida para este efeito (Plataforma PNPSE: PDPSC M427, M880).

As descrições da avaliação de impacto destas medidas revelam resultados a considerar. Assim:

- *a medida [CiiL] foi extremamente importante para que os alunos superassem as suas dificuldades e/ou evoluíssem no seu processo de aprendizagem* (Plataforma PNPSE: PDPSC M95);
- *nas crianças de 5 anos do pré-escolar, houve uma melhoria em todos as competências de literacia emergente trabalhadas, designadamente no conhecimento de letras, no conhecimento acerca do impresso (melhoria acentuada) e na consciência fonológica (Sílaba Final, com melhoria ligeira e Fonema Inicial, com melhoria acentuada). Comparativamente às crianças do 1.º ano, aquando da sua entrada no 1º ciclo, as crianças intervenções revelaram, no final do programa, resultados superiores no que concerne a identificação e emparelhamento do Fonema Inicial das palavras* (Plataforma PNPSE: PDPSC M202);
- *com base na aplicação de um protocolo verificou-se um desenvolvimento das competências linguísticas nos alunos do Ensino Pré-Escolar. Os alunos 5/6 anos, apresentaram uma melhoria dos resultados ao nível das competências metafonológicas (...). As evidências demonstram que os alunos estão mais preparados para o ingresso no 1.º Ciclo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M880).

Considera-se relevante a ideia das medidas adotadas serem delineadas como ações de estratégia educativa consequentes, já que, *para dar continuidade às aprendizagens, as crianças intervenções que agora transitam para um novo ciclo (1.º e 5.º anos) irão ser acompanhadas no próximo ano letivo (...). Para os alunos do 1.º*

ano, será dado apoio aos professores na utilização da ferramenta digital (Plataforma PNPSE: PDPSC M202).

A mudança de paradigma a que se assiste nestas medidas, aliando intervenção pedagógica a programas validados cientificamente, aparece em clara consonância com as recomendações n.º 17 e n.º 20 do PNPSE relativas à *Qualidade de Sucesso a Português no 1.º Ciclo: uma Prioridade Estratégica*, presentes no Relatório 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências (Verdasca et al., 2019, p.140), que sugerem a necessidade do sistema educativo nacional:

Incentivar a integração de especialistas de leitura nas Escolas
[Recomendação 17]

Proporcionar a existência da figura do especialista de leitura - docente ou técnico com formação específica/ especializada em leitura e escrita - que integre as equipas multidisciplinares das Escolas e/ou das autarquias, com o papel de implementar abordagens multinível na aprendizagem das competências pré-leitoras na Educação Pré-Escolar e leitoras no 1.º ciclo, em contexto de sala de aula.

Estimular da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário a produção de conhecimento científico contextualizado em várias áreas do saber
[Recomendação 20]

Divulgar, fomentar e disseminar a implementação de programas de intervenção nas áreas de Português (...) nascidos e acompanhados no meio académico, com evidências empíricas, na melhoria das aprendizagens dos alunos e no reforço do desenvolvimento profissional docente.

Observa-se ainda que medidas adotadas na melhoria das competências pré-leitoras e leitoras têm como preocupação explícita o trabalho *com todos os alunos envolvendo-os na aprendizagem e potenciando a competência de cada um* (Plataforma PNPSE: PDPSC M351, M95). Assim, é claro o objetivo de serem estabelecidas respostas inclusivas e preventivas na melhoria da qualidade do sucesso educativo.

3.4.1.2 Rastreio como base da intervenção

A adoção de medidas educativas baseadas em programas cientificamente validados para desenvolvimento de competências pré-leitoras e leitoras em crianças de idade pré-escolar ou de 1.º ciclo leva estas Escolas a privilegiar intervenções estruturadas sobretudo numa abordagem universal e multinível (Plataforma PNPSE: PDPSC M36) com

recurso a instrumentos diversificados de rastreio (pré-teste e pós-teste) sugeridos e aplicados por psicólogos ou terapeutas da fala, contratados no âmbito do PDPSC, em estreita cooperação com os docentes de sala de aula. A abrangência dos rastreios evidencia que a *medida teve um impacto elevado junto da comunidade escolar uma vez que permitiu: rastrear a 100% as crianças da faixa etária dos 5 anos (Plataforma PNPSE: PDPSC M34)*, bem como *as de 4 anos sinalizadas pelas educadoras (total 102) (Plataforma PNPSE: PDPSC M427)*.

As áreas rastreadas abrangem as competências *de consciência fonológica, nomeadamente, consciência da palavra, silábica, intrassilábica e fonémica como indicadores que estavam a interferir com o sucesso pleno nas aprendizagens da leitura e escrita* (Plataforma PNPSE: PDPSC M6, M1058), o *despiste atempado de alterações nos domínios da linguagem, fala, motricidade orofacial e leitura e escrita* (Plataforma PNPSE: PDPSC M338, M34, M173, M416), bem como da fluência leitora (Plataforma PNPSE: PDPSC M880). Observa-se ainda uma atenção acurada às consequências do período pandémico vivido uma vez que

na sequência do Ensino à Distância, foi possível verificar um agravamento das dificuldades de leitura e de escrita, principalmente nos alunos do primeiro ciclo. Do universo de 256 alunos avaliados pelo RALF (Rastreio de Avaliação de Linguagem e Fala), foram sinalizados 187 alunos como apresentando dificuldades ao nível da linguagem e/ou fala. Destes 187 alunos, foram priorizados 64 alunos como alvo de intervenção em Terapia da Fala e 28 alunos beneficiaram de intervenção psicopedagógica, no âmbito da Psicologia (Plataforma PNPSE: PDPSC M161).

Os rastreios permitiram também a identificação precoce de diagnósticos para terapêuticas clínicas e consequente encaminhamento para especialidades, promovidas por entidades parceiras da comunidade educativa uma vez que *em concomitância com o despiste [realizou-se posteriormente um] encaminhamento de questões clínicas implicadas na aprendizagem dos alunos (alterações auditivas, alterações ortodônticas, alterações pedopsiquiátricas, perturbações do neurodesenvolvimento)* (Plataforma PNPSE: PDPSC M59, M338, M644, M973).

Os resultados dos rastreios propiciaram, como já se observou anteriormente, intervenções em áreas como a Terapia da Fala, por exemplo, *com frequência semanal* (M34) sendo que estes processos de alunos sinalizados foram agora *atendidos com a celeridade devida* (M338). Os rastreios levaram a que no decorrer do ano letivo fosse possível *intervir o mais precocemente possível nas perturbações articulatórias, perturbações da linguagem e da comunicação* (Plataforma PNPSE: PDPSC M15) tendo melhorado *as competências prévias ao ensino formal, com atividades que promoveram a reflexão sobre as unidades linguísticas da fala (ex: palavra, sílaba e fonema); fomentou-se o gosto pela leitura e escrita, com atividades lúdicas e estimulantes*

(Plataforma PNPSE: PDPSC M173, M543, M949). As ações educativas baseadas em pré-teste, intervenção e pós-teste foram consideradas relevantes para a *melhoria no rendimento escolar e desenvolvimento integral dos alunos envolvidos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M36, M161) tendo-se registado *evoluções muito positivas em todas as áreas intervençãoadas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M47, M1058).

Os testemunhos relacionados com a importância dos rastreios como base da eficiência da intervenção educativa nas crianças e alunos de 5, 6 e 7 anos comprovam a pertinência da recomendação n.º 16 do PNPSE quando, no já citado Relatório 2016-2018, aconselha as Escolas e a tutela a

Estimular o envolvimento de todos os stakeholders na melhoria da qualidade das competências leitoras e pré-leitoras [Recomendação 16]

Acompanhar o nível de consecução das competências pré-leitoras no pré-escolar e leitoras no 1.º ciclo mobilizando centros de formação/investigação e autarquias associados a iniciativas específicas do Ministério da Educação (Verdasca et al., 2019, p. 141).

3.4.1.3 Equipas educativas alargadas

A complexificação das aprendizagens, tendo em conta a passagem de um currículo baseado numa visão enciclopédica dos conhecimentos para o domínio das múltiplas literacias, incita à constituição de equipas educativas alargadas que permitam a diferenciação pedagógica para atender ao princípio de equidade e justiça educativas.

Tendo em conta a crescente territorialização de políticas educativas e o reforço de múltiplas valências em áreas técnicas especializadas, o conceito de equipa educativa descrito por Formosinho e Machado (2016) carece de aprofundamento/atualização à luz de práticas de maior autonomia de gestão curricular enquanto processo de construção social (Barroso, 2013) cuja finalidade é a de melhoria dos serviços educativos prestados a todas as crianças e jovens.

Os Planos de Ação Estratégica e os PDPSC, no âmbito do PNPSE, introduziram a prática de constituição de Equipas Educativas Alargadas (figura 16) integrando docentes e técnicos especializados de múltiplas valências provenientes das EMAEI, dos municípios no âmbito ou não dos PIICIE, que têm a responsabilidade de acompanhar educativa e curricularmente o grupo de alunos que lhe está atribuído, ao longo do ciclo de ensino, através de uma tecnologia intensiva na análise e intervenção do caso ou casos de alunos em situações de risco.

As Equipas Educativas Alargadas no âmbito dos PDPSC são constituídas por técnicos disponíveis no contexto escolar e na comunidade (Plataforma PNPSE: PDPSC M338), em parceria com os professores titulares de turma e de apoio (Plataforma PNPSE: PDPSC M29). Estas [interações, maioritariamente,] resultaram do trabalho interdisciplinar [com] a equipa da EMAEI, possibilitando a partilha de conhecimentos e práticas de cada área (Plataforma PNPSE: PDPSC M571, M125, M793).

A ação destas equipas educativas levou a intervenções diretas *em sala de aula* (Plataforma PNPSE: PDPSC M29), nomeadamente através de

coadjuvação com os professores titulares, de modo a promover estratégias e dinâmicas pedagógicas personalizadas afirmando a sua eficácia no âmbito do sucesso escolar no primeiro, segundo e terceiro ciclo, (...) e seleção de materiais e ferramentas que possibilitam a intervenção nas aprendizagens e em particular nas dificuldades específicas identificadas (Plataforma PNPSE: PDPSC M619).

Estas ações levaram à *estimulação precoce do desenvolvimento normativo da comunicação e da linguagem* (Plataforma PNPSE: PDPSC M941) e *da fala* (Plataforma PNPSE: PDPSC, M1075); à implementação de projetos *de desenvolvimento de consciência fonológica, junto das crianças da Educação Pré-Escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M15); ao apoio na *organização de ambientes de aprendizagem, [facilitadores de] estratégias, procedimentos e materiais que, em contexto de sala de aula, criaram um trabalho diferenciado* (Plataforma PNPSE: PDPSC M508) [que possibilitaram] *a discussão dos casos, a passagem de estratégias e, acima de tudo, traçar objetivos comuns e adequados às características de cada criança* (Plataforma PNPSE: PDPSC M571, M125, M508, M1075).

Figura 16. Modelo de equipa educativa alargada



Autoria: PNPSE

Através destas ações, os técnicos especializados assumiram em muitos casos um *papel consultivo e orientador* [levando à criação de] *um espírito de cooperação entre a comunidade educativa, transformando o ensino numa verdadeira abordagem multidisciplinar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M508) que é a base de funcionamento das Equipas Educativas Alargadas.

Foi claramente assumida a necessidade da constituição de equipas educativas segundo este modelo uma vez que:

- *a contratação de um Técnico Especializado – Terapeuta da Fala – para o ano letivo de 2020/2021 a tempo inteiro, revelou-se claramente a resposta a uma necessidade do Agrupamento de Escolas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M15);
- *com a terapeuta da fala foi possível apoiar tantas crianças que todos os anos ficavam sem resposta para as suas dificuldades de comunicação* (Plataforma PNPSE: PDPSC M508);
- *tendo em consideração o reduzido número de horas de Terapia da Fala atribuídas a esta Unidade Orgânica pelo CRI, esta medida revestiu-se de extrema importância* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1075).

Evoca-se a relevância da recomendação n.º 18, presente no Relatório 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências (Verdasca et al., 2019, p.140), sugerindo a necessidade de:

Focar o trabalho das equipas multidisciplinares em intervenções monitorizadas e sobre cada caso acompanhado.

Estimular e dar visibilidade ao trabalho integrado e integrador das equipas multidisciplinares (da escola e da autarquia) visando (...) a melhoria das aprendizagens de cada aluno.

Na sequência da contínua implementação no terreno das Equipas Educativas Alargadas como prática organizacional amplamente estimulada pelos PAE e PDPSC, no âmbito do PNPSE, regista-se que o Plano 21|23 Escola+, criado posteriormente, pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, inscreve nos seus roteiros orientadores esta modalidade organizativa (Eixo 1. Ensinar e Aprender, domínio +Autonomia Curricular, ação específica 1.2.4. Constituição de Equipas Educativas).

Transcrevemos o testemunho singular de uma Escola que resume a mudança de paradigma em curso, ao nível do desenvolvimento de competências pré-leitoras e leitoras, suscitada pela ação das Equipas Educativas Alargadas capazes de desencadear:

- *elevado trabalho colaborativo com os professores titulares e outros.*
- *Intervenção/deteção o mais precocemente possível de alterações/dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.*

- *Encaminhamento de situações de risco de desenvolvimento infantil para as entidades de saúde responsáveis.*
- *Promoção de atividades muito relevantes de competências pré-leitoras e leitoras que se identificaram muito lacunares no desenvolvimento infantil dos alunos.*
- *Aumento significativo de competências relevantes na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, com aumento do sucesso escolar.*
- *Participação elevada, senão total, de professores titulares nas ações e atividades desenvolvidas, manifestando-se frequentemente pela eficácia, sucesso e continuidade da medida* (Plataforma PNPSE: PDPSC M959).

3.4.2 Transversalidade das medidas de desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação

3.4.2.1 Estímulo à Inteligência Socioemocional e Desenvolvimento Pessoal

No âmbito dos PDPSC as medidas com foco no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação surgem frequentemente como uma oportunidade para o desenvolvimento de competências transversais do domínio da inteligência socioemocional e do desenvolvimento pessoal (348 em 495 medidas declaradas acumulam estas duas áreas de intervenção), uma vez que *através das sessões de literacia, foi possível desenvolver competências pessoais, sociais (relação interpessoal com toda a comunidade escolar) e emocionais; sensibilizar os alunos para questões como o insucesso escolar [e a] indisciplina; motivar para as aprendizagens e promover a capacidade de argumentação e visão crítica; [e melhorar] a assiduidade, em particular de alunos de contextos socioeconómicos vulneráveis* (Plataforma PNPSE: PDPSC M25, M542, M904, M973, M1042, M975)

Por outro lado, os problemas emocionais [manifestados pelos alunos] surgiram como uma reação secundária do insucesso escolar, constatando-se que os alunos com quadros compatíveis com Perturbação de Aprendizagem Específica demonstraram, geralmente, reduzida motivação e empenho nas atividades que implicavam leitura e escrita (...) [tendo sido] observados sentimentos de tristeza e, por vezes, de autoculpabilização, como resultado do seu sucessivo contacto com o insucesso (Plataforma PNPSE: PDPSC M210).

3.4.2.2 Artes, Expressões e Cultura

Para além da articulação com as competências pessoais, sociais e emocionais, nestas medidas encontra-se igualmente o desenho de estratégias de linguagens plurais

onde as artes e a cultura são o mote para o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação. *O aluno aprende a improvisar, a colocar a voz, (...) a pesquisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal (...), o vocabulário (...), a escrita criativa, (...) o gosto pela leitura* (Plataforma PNPSE: PDPSC M764; M956; M937), [contribuindo] *em larga escala para um processo de ensino e aprendizagem mais rico, (...) que em muito acresce às vivências destas crianças, proporcionando um desenvolvimento biopsicossocial de visão humanista (...) que [vai] ao encontro do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* (Plataforma PNPSE: PDPSC M49).

O processo criativo, inerente às práticas artísticas, é assim visto como promotor de dinâmicas interdisciplinares, de *projetos múltiplos e complementares do currículo, contribuindo para experiências diversificadas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M49; M956). O poder indisciplinador das artes, aqui realçado, abre um espaço de liberdade para a construção pessoal e social, promotoras de competências pré-leitoras e leitoras, *através do trabalho desenvolvido pelos técnicos [especializados que] recriaram obras para todos os níveis de ensino* (Plataforma PNPSE: PDPSC M956), [instituíram] *o teatro na sala de aula* (Plataforma PNPSE: PDPSC M764) [dinamizaram] *grupos interativos, Leitura Dialógica de reforço à leitura e tertúlias dialógicas de artes, com base no diálogo igualitário, [fomentando] interação entre a(o)s colegas de grupo e o adulto “voluntário”, [a] partilha de ideias, técnicas e vivências* (Plataforma PNPSE: PDPSC M724) entre outras dinâmicas que convocaram diversas ações da Escola desencadeadas por outros planos, projetos e estruturas como o *Plano Nacional das Artes, o Plano Nacional de Leitura, a Biblioteca Escolar ou o projeto de autonomia e flexibilidade curricular* (Plataforma PNPSE: PDPSC M956; M937).

3.4.2.3 Envolvimento Familiar

Da análise a este domínio de medidas denota-se uma estreita relação com a intencionalidade de incluir as famílias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos capacitando-as, por exemplo, *através de sessões de Psicologia e da Terapia da Fala, de guiões de atividades aplicados em cada período (...) [da] criação de espaços formativos que se traduzem em tertúlias/sessões com familiares, [ou] alargando-se e ajustando-se o modo de contacto (telefonicamente, envio de email e reunião por Google Meet), [estabelecendo] maior proximidade, disponibilidade e troca de informações* (Plataforma PNPSE: PDPSC M56, M117, M725, M736, M973, M975). Desta forma, geraram-se redes entre alunos, famílias, educadoras e professores. [Atente-se ao] *testemunho de uma Encarregada de Educação: Os guiões fizemo-lo em casa e gostei bastante da abordagem do tema “Quem sou eu?”, foram descobertas particularidades sobre o meu filho, que desconhecíamos um bocadinho, sobre a abordagem que tinha sobre nós e nós sobre ele* (Plataforma PNPSE: PDPSC M725).

Outras atividades específicas, igualmente promotoras de leitura, como a *seleção de um livro em família (adequado à idade de cada aluno), a sua leitura no contexto*

familiar e o trabalho de expressão plástica desenvolvidos [promoveram] o envolvimento dos encarregados de educação. (...) O reconto oral da história lida em família e apresentada em contexto de sala de aula proporcionou aos alunos um maior à vontade para comunicar em público, aumentando a sua autoestima e autoconfiança, (...) memória, competências linguísticas como: oralidade, comunicação e escrita (Plataforma PNPSE: PDPSC M736, M646).

Mas o desenvolvimento de competências de leitura e escrita e de comunicação [não se restringe ao] aluno [sendo igualmente alargado à] família (Plataforma PNPSE: PDPSC M725), [tendo-se sentido] grande envolvimento de alunos, educadores, professores e encarregados de educação (...) ao longo do ano letivo (Plataforma PNPSE: PDPSC M709, M736; M973); transformação e mudança da perspetiva das famílias relativa [face à escola], melhorando a vivência e experiência dos seus educandos (...) [bem como o seu] sucesso educativo (...). As famílias passam a ver a escola como um espaço atento e que tem recursos para dar resposta às necessidades das crianças (Plataforma PNPSE: PDPSC M56).

3.4.3 Impacto do reforço das medidas de desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação

3.4.3.1 Melhoria do sucesso escolar pela redução da retenção

Apesar da acentuada tendência decrescente das taxas de retenção verificada nos últimos anos em Portugal (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2021, p. 35), estas continuam a ser um indicador considerado por muitas Escolas na identificação do problema e definição de estratégia de ação, nomeadamente, no âmbito dos PDPSC, sobretudo em medidas como estas que se inscrevem diretamente no domínio curricular, e onde os resultados [dos alunos] refletem o esforço imprimido [através da] grande evolução ao nível das competências de leitura e escrita (...), bem como na sua motivação e interesse por estas mesmas áreas, contribuindo para que houvesse sucesso escolar no final do ano letivo (Plataforma PNPSE: PDPSC M59, M177, M336, M412, M709, M975).

A qualidade das aprendizagens é igualmente um indicador expressivo nas medidas de Leitura, escrita e comunicação nos diferentes níveis/ciclos de ensino, medido através das taxas de transição sem menções de “Insuficiente”, (...) [indicadoras] de prejuízos nas competências linguísticas, agudizadas por meses de confinamento, num ensino que se fez híbrido (Plataforma PNPSE: PDPSC M59, M176, M177, M805).

3.4.3.2 Melhoria nas práticas docentes

A monitorização ao serviço do ensino conducente à aprendizagem

O impacto das medidas implementadas na taxa de transição e sobretudo, neste caso, na qualidade das aprendizagens dos alunos no domínio da literacia emergente e da leitura e escrita foi monitorizado pelas Escolas de forma sistemática e atempada. *No decorrer do ano letivo, estes planos [PDPSC] foram revisitados e monitorizados* (Plataforma PNPSE: PDPSC M338), [sobretudo através da comparação] *dos resultados da avaliação inicial com a avaliação final, (...) quer nas competências trabalhadas, quer na motivação e interesse para as atividades letivas, envolvimento das aprendizagens, comportamento pró-social, imaturidade emocional, rotinas/hábitos de estudo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M75, M336, M805).

Em muitos relatos é assim mencionada uma monitorização inerente ao processo de rastreio que permitiu avaliar os alunos ao nível das suas competências transversais e da sua *aprendizagem e domínio da leitura e escrita* (Plataforma PNPSE: PDPSC M336), *consciência fonológica e fonémica* (Plataforma PNPSE: PDPSC M176, M1058), *fluência da leitura, precisão na leitura [e ainda] total de palavras lidas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M839). Em alguns casos, numa fase inicial, detetaram-se alunos *em níveis de linguagem inferiores a menos um ano e/ou a menos de 6 meses do esperado para a sua idade cronológica e na reavaliação no final do 3.º período uma evolução positiva* (Plataforma PNPSE: PDPSC M543, M646, M839).

Os testemunhos relacionados com a importância da monitorização sistemática dos PDPSC tendo por base indicadores de processo e de execução induzidos pelo acompanhamento do PNPSE ou definidos pela Escola, reforçam a pertinência das recomendações n.º 10 e n.º 15, constantes no já citado Relatório 2016-2018 (Verdasca et al., 2019) que sugerem a necessidade de:

Internalizar mecanismos de autorregulação da prática educativa pelo conhecimento atempado dos dados de sucesso escolar [Recomendação 10]

Naturalizar o recurso a instrumentos que permitam às Escolas e Comunidades conhecer, em tempo útil, os resultados ao nível da evolução dos respetivos indicadores de sucesso escolar (Verdasca et al., 2019, p. 139).

Recolher dados de qualidade do sucesso escolar no 1.º ciclo [Recomendação 15]

Recolher institucionalmente de forma sistemática, atempada e não facultativa, as menções qualitativas de avaliação dos alunos do 1.º ciclo e indicadores de absentismo escolar (Verdasca et al., 2019, p. 140).

Reforço da articulação curricular entre ciclos de ensino

Tal como mencionado anteriormente, as medidas com foco neste domínio de intervenção apresentam sobretudo uma ação estratégica preventiva, incidindo muito na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, na medida em que *previnem dificuldades no âmbito da iniciação à leitura e escrita* (Plataforma PNPSE: PDPSC M254), através de *diagnóstico às crianças que transitam para o primeiro ano, fornece às educadoras indicadores sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e, consequentemente, aos [futuros] professores do 1.º ano de escolaridade [dessas mesmas crianças]* (Plataforma PNPSE: PDPSC M568), [ou da promoção de um] *programa de consciência fonológica realizado no pré-escolar [que] vem atuar de forma preventiva e permitiu dotar os alunos de maiores competências para a alfabetização e literacia e, assim, facilitar a transição para o 1.º ciclo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M807).

Este olhar intencional sobre as dificuldades acrescidas na transição de ciclo de ensino, agudizadas pelo contexto pandémico, permitiu em alguns casos, *ao nível do pré-escolar, eliminar quase 100% dos erros articulatórios das crianças [de 5 anos] intervencionadas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M437) [e] *grande parte dos finalistas da EPE passarem a reconhecer todos os fonemas em palavras, usando o gesto e com um nível de conhecimento dos sons mais consciente, o que facilitará a relação fonemagrafema e terá efeitos na aprendizagem a longo prazo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M644).

Enriquecimento da profissionalidade docente pelo domínio de novas abordagens educativas

O trabalho de grande proximidade entre os técnicos especializados e os docentes no desenvolvimento de competências de literacia emergente e de literacia da leitura e da escrita é reconhecido como uma mais-valia não somente nas aprendizagens dos alunos como no enriquecimento das práticas docentes. Através de *formação [de professores] dada no âmbito da prevenção e intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita* (Plataforma PNPSE: PDPSC M532, M646, M807), *de sessões de capacitação/ consultoria com docentes e outros técnicos (...)* em *colaboração com o SPO* (Plataforma PNPSE: PDPSC M421, M15, M416, 176), *de intervenção direta [do técnico] em sala de aula* (Plataforma PNPSE: PDPSC M29), *estas medidas têm contribuído para reforçar a sensibilização dos professores para as dificuldades [dos alunos] no domínio da leitura e da escrita e da aprendizagem global* (Plataforma PNPSE: PDPSC M973, M117) *e fomentar o seu conhecimento [por exemplo] no domínio fonológico* (Plataforma PNPSE: PDPSC M176).

O enriquecimento da prática docente impulsionado pelos técnicos especializados sobressai numa (nova) linguagem escolar introduzida por estes novos atores, em contextos formativos formais e informais mas também nas estratégias por estes apresentadas em relatórios, e em diversos materiais por eles produzidos e

disponibilizados, vistos como *recursos potenciadores da leitura e da escrita, [e de] (...) atenção/concentração, estimulação mnésica, modelação, reforço positivo, trabalho cooperativo, motivação e envolvimento* (Plataforma PNPSE: PDPSC M678, M949), [como por exemplo] um *Caderno de Consciência Fonológica para o EPE e 1º ciclo, que pretende ser uma ferramenta essencial para complementar as boas práticas do agrupamento* (Plataforma PNPSE: PDPSC M81).

Esta estreita articulação entre a equipa [técnica] e os docentes permitiu ainda desenvolver para cada uma das turmas uma planificação adequada às lacunas manifestadas quer ao nível da leitura, como da escrita bem como reforçar a necessidade de activação de medidas junto da EMAEI, com ponderação da necessidade de ajustar procedimentos no agrupamento, quer seja ao nível da identificação como da aplicabilidade das medidas universais de apoio à aprendizagem e trabalho desenvolvido pelos professores de apoio do 1.º ciclo (Plataforma PNPSE: PDPSC M47, M117, M81).

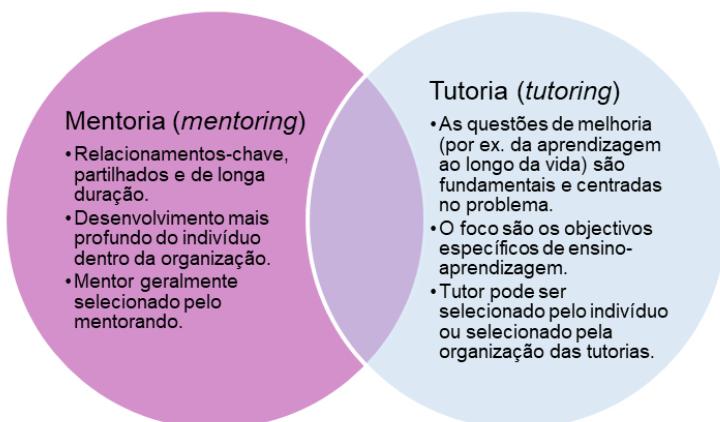
3.5 Mentorias e Tutorias

Mentoria (*mentoring*) e tutoria (*tutoring*) são termos utilizados para nomear uma grande diversidade de apoios e experiências de aprendizagem. Ambos são processos complexos para os quais não existe uma clara distinção conceptual. A tutoria é normalmente referida como de âmbito mais restrito, mais focada na aprendizagem académica e de duração mais curta, enquanto a mentoria tende a ser de âmbito mais amplo, envolvendo orientação, aconselhamento e encorajamento ao longo de um amplo leque de competências, comportamentos e experiências (Irby, 2016).

Irby (2012) na sua distinção entre mentoria e tutoria (Figura 17) refere que a mentoria é um processo de longa duração e envolve uma relação partilhada entre mentor (*mentor*) e mentorando (*mentee*), prevê um foco no desenvolvimento mais profundo do indivíduo a ser mentorado (nos objetivos, na autoestima, na percepção de sucesso, por exemplo).

Quanto à tutoria refere que este é um processo de curto prazo entre tutor (*tutor*) e tutorando (*tutee*), focado num objetivo específico que pode ter impacto no futuro do tutorando (tutoria a aluno do 2.º ano, a português, para ajudar na compreensão leitora, por exemplo).

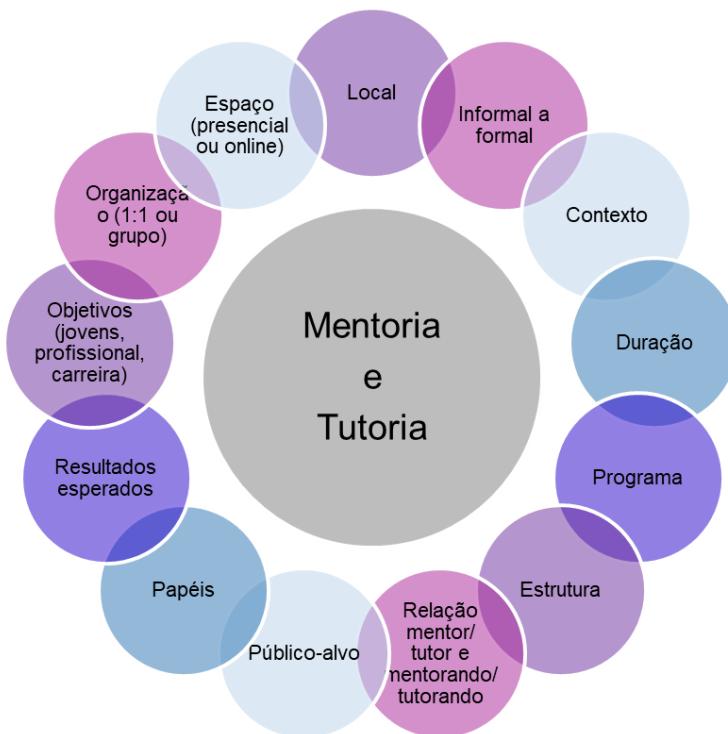
Figura 17. Mentoria e tutoria - principais diferenças



Fonte: Irby, 2012, 2016 / Autoria: PNPSE

Existem inúmeras formas de classificar e caracterizar a tutoria e a mentoria, mas nem sempre fáceis ou bem-sucedidas, uma vez que existem muitas categorias de análise e de diferenças entre as duas práticas. A figura 18 fornece um quadro exemplificativo destas categorias, o conhecimento dos vários eixos de diferenciação entre mentoria e tutoria faz reconhecer a complexidade, mas também oferece um referencial de análise.

Figura 18. Variáveis nos programas de tutoria e mentoria: eixos de diferenciação



Fonte: Irby, 2016

São muitos os artigos que referem práticas de mentoria em contexto escolar, (*school-based mentoring*) nos quais encontramos as dinâmicas diversificadas de acordo com os eixos da figura 18. No caso da tutoria escolar (*school-based tutoring*) já se encontram menos referências e muitos dos artigos focam-se na tutoria por pares (*peer tutoring*).

Mentoria

Considerando a mentoria e o conceito de *mentoring*, verifica-se que tem sido muitas vezes aplicado à relação estabelecida entre adolescentes/jovens e adultos não parentais que naturalmente desempenham o papel de mentor em diversos contextos e atividades, mesmo até na realização de programas formais. A literatura apresenta três tipos de programas de mentoria: com adolescentes, académica (tanto ao nível das classificações académicas como do suporte socioemocional dos alunos) e em contexto de trabalho (Silva & Freire, 2014). Em relação a programas com adolescentes, existe

consenso de que se trata de um tipo de intervenção cujo objetivo é promover resultados desenvolvimentais positivos em diferentes áreas do funcionamento (emocional, comportamental, académico) através de uma relação prolongada de suporte e cuidado entre indivíduos jovens (mentorandos) e adultos não parentais (mentores) (DuBois et al., 2002 citados por Silva & Freire, 2014; DuBois et al., 2011).

No que se refere a organização do *mentoring* são habitualmente referidos dois tipos de mentoria: individual (díade mentor-mentorando) e em grupo. A mentoria de grupo é definida como o contexto em que um grupo de jovens e pelo menos um mentor adulto reúnem-se consistentemente num ambiente de grupo para fins educativos ou recreativos (Kuperminc, 2016 citado por Chan et al, 2019). Embora haja muito menos investigação sobre mentoria de grupo em comparação com a mentoria em díade, existem evidências de que esta é eficaz na promoção do desenvolvimento positivo, incluindo a realização académica. Estudos recentes como o realizado por Chan e colaboradores (2019) documentam que os participantes de programas de mentoria em grupo podem estar em menor risco de abandono escolar, porque receberam mais tempo de ensino, reforçando evidências anteriores da ligação entre o tempo de instrução e a conclusão da escolaridade. Quando os alunos recebem mais instrução académica, são menos propensos à retenção e ao abandono escolar (Dupéré et al., 2015 citado por Chan et al., 2019).

No que diz respeito aos intervenientes na mentoria poderemos ter dinâmicas na Escola de mentoria aluno-adulto/professor ou aluno-aluno, referida também como mentoria entre pares (Coyne-Foresi & Nowicki, 2021). No roteiro Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021, do Ministério da Educação, a mentoria é referida como a que se estabelece entre pares e visa

promover as competências de relacionamento pessoal, interpessoal e académico, procurando que os alunos adequem os seus comportamentos em contexto de cooperação, partilha e colaboração e que sejam capazes de interagir com tolerância, empatia e responsabilidade, tal como preceituado no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (...) o programa de mentoria pretende que o mentor acompanhe o mentorando no desenvolvimento das aprendizagens, no esclarecimento de dúvidas, na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação e em outras atividades conducentes à melhoria dos resultados escolares, individuais e de grupo (Ministério da Educação, 2020, p. 46).

Os peritos especulam que o número e programas de mentoria tem aumentado durante a última década em resposta a vários fatores (Herrera et al., 2007 citados por Randolph & Johnson, 2008) dos quais se salientam: 1) maior responsabilização em relação à melhoria das aprendizagens dos alunos; 2) espaço Escola é o contexto privilegiado para a implementação de programas de mentoria; 3) podem atender aos

jovens identificados por professores na Escola que não estão abrangidos por programas na comunidade; 4) são programas que requerem custos reduzidos quer financeiros quer de tempo.

No que se refere ao desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, a mentoria pode fomentá-lo de várias formas. Os mentores podem: demonstrar que são possíveis relações positivas com adultos; fornecer um modelo de comunicação eficaz; ajudar os jovens a melhorar compreender, expressar e regular as suas emoções; criar experiências socioemocionais positivas permitindo aos jovens interagir com os outros mais eficazmente (DuBois et al., 2011).

Tutoria

A tutoria em meio escolar pode constituir-se como um fator importante para a autorregulação das aprendizagens, incrementando, desse modo, o bem-estar e a adaptação às expectativas académicas e sociais. No âmbito das tutorias escolares são diversas as dinâmicas que se podem encontrar como práticas em contexto escolar, nomeadamente, o apoio tutorial específico e a tutoria por pares.

O apoio tutorial específico é uma medida prevista no art.º 12.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, que deve ser proposta pela EMAEI com o objetivo de diminuir a retenção e o abandono escolar. Destina-se aos alunos do 2.º e 3.º ciclos que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções. No roteiro Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021, encontra-se uma referência ao apoio tutorial específico, que visa

através de um acompanhamento próximo do aluno, promover a utilização de processos de autorregulação face às aprendizagens escolares, procurando melhorar o seu desempenho e competências pessoais, ou seja, fomentar o controlo de comportamentos, de forma intencional e consciente, no decorrer de situações de aprendizagem (Ministério da Educação, 2020, p. 44).

A tutoria por pares, também designada de mentoria por pares, ajuda de pares (Silva & Freire, 2014) pode ser definida como uma estratégia de ensino-aprendizagem flexível, na qual um aluno com melhor desempenho académico (tutor) apoia um aluno com menor aproveitamento (tutorando).

Esta metodologia é útil para o desenvolvimento académico, para a promoção de atitudes positivas e da motivação para aprender (Malone et al., 2019). São vários os benefícios deste tipo de tutoria que foram já documentados na literatura, nas áreas académicas. Por exemplo, Moliner e Alegre (2020) e relatam estudos que referem melhorias significativas nos resultados matemáticos dos alunos envolvidos nestas dinâmicas; Burns e colaboradores (2004, citados por Rothman & Henderson, 2011) destacam que a tutoria, como suplemento ao ensino em sala de aula, é geralmente considerada a forma mais poderosa de instrução para aumentar o fraco aproveitamento

dos alunos em leitura; segundo Rothman e Henderson (2011), os programas que se focaram tanto nos aspectos académicos como sociais foram tão eficazes como os programas puramente académicos; Okilwa e Shelby (2010) referiram no seu estudo, com incidência nos ensinos básico e secundário, que as tutorias por pares foram eficazes para alunos com necessidades educativas específicas (com e sem intervenção da Educação Especial). A tutoria interpares, implementada em todas as áreas disciplinares, mostrou também efeitos académicos positivos.

Segundo estudos de Lock e colaboradores (2006) e a meta-análise de Leung (2019), elencam-se alguns parâmetros para optimizar a eficácia da tutoria por pares: combinar tutorandos de baixo rendimento académico com tutores do ensino secundário, caso sejam tutorias académicas a matemática pode ser uma escolha mais eficaz que outras áreas como a leitura; agrupar tutores e tutorandos aleatoriamente em diádes do mesmo sexo e mais sessões semanais e maior tempo de tutoria para cada sessão, são também recomendadas.

3.5.1 Impacto das medidas

Relativamente ao grupo de medidas Mentorias e Tutorias, 83% das medidas foram avaliadas pelas Escolas como tendo forte impacto e foi sobre estas que se realizou a análise qualitativa dando origem às seguintes categorias: planeamento e articulação das mentorias e tutorias; promoção das relações interpessoais monitorização ao serviço da melhoria das práticas educativas; promoção das relações interpessoais; gestão das emoções e do bem-estar emocional; gestão de comportamentos individuais, relacionais e pró-sociais; autorregulação dos alunos enquanto estratégia para o sucesso; melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar em alturas de pandemia; motivação e bem-estar na Escola.

3.5.1.1 Planeamento e articulação das ações de mentoria e tutoria

Os programas de mentoria e tutoria nas Escolas baseados em evidência científica e ancorados num quadro conceptual são bem-sucedidos quando, na base, se estabelecem objetivos, população-alvo e componentes do programa, num modelo coerente e respondem a necessidades de prevenção do insucesso ou remediação. As recomendações de especialistas em programas de mentoria e tutoria eficazes referem que todos os programas incluem: 1) duração; 2) frequência e duração do contacto e 3) escolha e formação dos mentores ou tutores (sendo mais eficaz quando é baseado em voluntariado), acompanhamento/monitorização dos programas ou atividades estruturadas relacionadas com os objetivos específicos definidos (Randolph & Johnson, 2008; Rothman & Henderson, 2011). Destacam-se seis dimensões fundamentais nos programas de mentoria: recrutamento, seleção, orientação/formação inicial, compatibilização, acompanhamento/monitorização e finalização (Silva & Freire, 2014).

O recurso ao trabalho colaborativo tem-se afirmado como uma necessidade no dia-a-dia das Escolas, conferindo maior coerência aos projetos de Escola, atendendo ainda às características dos alunos, dando oportunidades de aprendizagem e de partilha de conceções, materiais e do trabalho docente (Leite & Pinto, 2016). O trabalho colaborativo é assim também importante no desenho, implementação e avaliação de programas de mentoria e tutoria, estratégias e metodologias em que a colaboração é efetiva porque os indivíduos dependem uns dos outros para a sua aprendizagem (Slater, 2004).

Nas fundamentações de impacto das Escolas encontram-se plasmadas várias formas de trabalho colaborativo e também de articulação entre os intervenientes e participação nas atividades planeadas que a seguir se explanam:

- Práticas baseadas em evidência: *a intervenção realizada ocorreu através de uma atuação proativa e preventiva, orientada para a promoção de competências e desenvolvimento de aprendizagens tais como a promoção do comportamento pró-social (...), através da implementação de programas específicos, de consultadoria e aconselhamento aos diferentes intervenientes no contexto educativo (ATE, DT, EE e outros docentes), e através de avaliações/acompanhamentos no domínio psicológico e psicopedagógico, propondo medidas e respostas educativas adequadas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M359); na medida "(A)Braço Dado: Projeto de Mentoria" uma das Escolas salienta o papel das evidências referindo *mudanças efetivas na melhoria de práticas das Tutorias, tornando estes processos mais intencionais, sistemáticos e suportados em evidências* (Plataforma PNPSE, PDPSC M404).
- Formação de tutores ou mentores: *foi criado um plano renovado de tutorias, com um programa específico e orientador a ser aplicado na escola. Foram administradas duas ações de curta duração (6 horas cada) a 16 docentes tutores no âmbito deste plano renovado: comunicação para a empatia, professor não é tutor. Este plano foi iniciado também com os alunos tendo-se verificado um início de mudança no paradigma das tutorias* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1064).
- Trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar: as dinâmicas colaborativas são associadas ao sucesso das medidas. Referem-se à *articulação frequente entre professor-tutor, psicólogo e diretor de turma; à agilização atempada de respostas ajustadas às situações sinalizadas pelos professores-tutores que permitiram atuar preventivamente nas sinalizações para os SPO, identificações para EMAEI e participações disciplinares* (Plataforma PNPSE: PDPSC M478, M849); à constituição de equipas para a construção de materiais, conceção de estratégias e divulgação do programa de mentorias a alunos candidatos e respetivos encarregados de educação (Plataforma PNPSE: PDPSC M632, M993); ao trabalho colaborativo entre os vários agentes da comunidade escolar: famílias, docentes, não docentes, diretores de turma, coordenadores, direção,

técnicos especializados (ex. psicólogos, assistente social); às valências da Escola como SPO, CAA, EMAEI, bem como da rede de apoio comunitário (ex: CPCJ, CRI, PSP, CLDS) (Plataforma PNPSE: PDPSC M99, M119, M550, M976) *criando sinergias intra/extra agrupamento* (Plataforma PNPSE: PDPSC M976).

- Participação dos alunos: os alunos foram envolvidos ativamente nas atividades através da sua auscultação, de metodologias de envolvimento, participação e colaboração, bem como da valorização permanente das suas experiências e opiniões (Plataforma PNPSE: PDPSC M200, M801). Os programas de mentoría permitiram *apoio aos discentes com maiores dificuldades de aprendizagem, uma vez que o trabalho colaborativo e a partilha de aprendizagens constituiu uma oportunidade de crescimento para todos os alunos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M54).
- Articulação entre iniciativas educativas: nomeadamente entre os programas de mentoría e de tutoria bem como outros que a Escola desenvolve (Plataforma PNPSE: PDPSC M632, M889). A resposta educativa das medidas é *tanto ou mais eficaz se houver uma efetiva articulação entre todos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M757).

3.5.1.2 Monitorização ao serviço da melhoria das práticas educativas

A questão da avaliação destas medidas de mentoría e tutoria é importante no que se refere às dimensões dos programas – duração, frequência, atividades, efeitos nos participantes – especialmente a longo-prazo em dimensões académicas e socioemocionais.

Segundo especialistas, importa que programas de mentoría e tutoria eficazes apresentem um acompanhamento/ monitorização das atividades estruturadas relacionadas com os objetivos específicos (Randolph & Johnson, 2008). Neste sentido, algumas das fundamentações das Escolas referem-se aos resultados da monitorização efetuada, considerando vários parâmetros e critérios, tais como:

- os documentos orientadores de política educativa: a medida “Programa de Mentorias/Tutorias - Cooperar/Partilhar para Superar/Desenvolver” aferiu-se *pela melhoria dos resultados obtidos pela grande maioria dos alunos envolvidos e pela sua percepção relativamente às vantagens da medida para o desenvolvimento de áreas de competência do Perfil dos Alunos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M200).
- a recolha de dados: *através da aplicação de questionário de avaliação, a maioria dos alunos atribuiu uma classificação de excelência nos diferentes domínios auscultados* (Plataforma PNPSE: PDPSC M801); mediante análise do tipo SWOT registou-se uma *adesão ao programa de mentoría superior à expectativa* (pela

situação pandémica e pelos períodos de isolamento profilático) (Plataforma PNPSE: PDPSC M374); registamos que apenas 5 alunos entre os 46 que participaram indicaram não ter havido impacto direto nos resultados académicos (Plataforma PNPSE: PDPSC M563).

- o cumprimento de metas: *o impacto das medidas aplicadas foi alto, pois a maioria dos indicadores apresenta um nível de execução superior a 50%. Os itens com taxas de cumprimento mais baixas [no âmbito da gestão das emoções] são indicadores que necessitam maior tempo de intervenção para se evidenciarem resultados mais positivos e são altamente influenciados pela continuidade de vivências negativas que a pandemia acarretou (Plataforma PNPSE: PDPSC M580);*
- a pertinência da monitorização: *durante o período de E@D também foi realizada uma monitorização regular, de modo a potenciar o desenvolvimento das suas competências e auscultar possíveis fragilidades. Em resultado regista-se um feedback bastante positivo, com destaque para o facto dos alunos considerarem que, apesar do distanciamento físico, foi uma mais valia manter a atividade e consequente interação mentor-mentorado (Plataforma PNPSE: PDPSC M801).*
- as áreas de melhoria: *mentores e mentorandos foram capazes de superar as dificuldades e aprenderam a gerir-se por forma a fazer face às exigências do processos, não obstante é de destacar algumas limitações sentidas: a) o facto do contacto entre os mentores e mentorandos ter sido dificultado pelo confinamento, promovendo um maior distanciamento; b) o distanciamento entre as sessões de mentoria, com a regularidade quinzenal e com apenas a duração do tempo letivo (50 min.), revelando-se insuficiente para que os mentores lograssem criar um ambiente de sintonia e colaboração, necessário para que se pudesse suscitar reflexão e partilha dentro do grupo, tal como era pretendido (Plataforma PNPSE: PDPSC M1047).*

3.5.1.3 Promoção das relações interpessoais nas ações de mentoria e tutoria

A crescente aposta em programas de mentoria nas Escolas, com crianças e jovens, baseia-se no pressuposto de estes terem um impacto positivo no desenvolvimento e de poderem contribuir para mudanças nas vidas dos participantes (Silva et al., 2014). Tanto na mentoria como na tutoria a relação estabelecida entre mentor-mentorando ou tutor-tutorando é um fator importante para o sucesso das medidas pois pode contribuir para melhorias em dimensões académicas, psicológicas e comportamentais (Rothman & Henderson, 2011; Silva et al., 2014). Quando um aluno percebe que o professor se preocupa com ele, o sucesso académico aumenta (Klem & Connell, 2004; Rothman & Henderson, 2011).

Coyne-Foresi e Nowicki (2021) indicam no seu estudo que nas mentorias, quando é dada oportunidade de serem mentores a alunos com evidências de manifestarem comportamentos desajustados e com histórias de vida desafiadoras, estes têm sucesso no desenvolvimento de capacidades de liderança o que indica benefícios não apenas para os mentorandos como para os mentores. Alunos que optam por ser tutores de pares aumentam o interesse nas dinâmicas de tutoria de pares (Malone et al., 2019).

Nas fundamentações das Escolas encontram-se registos de impacto das tutorias e mentorias nas relações interpessoais:

- Benefícios da relação entre mentor-mentorando ou tutor-tutorando: quer em diáde, quer em grupos, algumas Escolas relatam benefícios desta *ligação entre mentores e mentorandos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M374). Por exemplo, uma das Escolas refere que quanto à *satisfação e eficácia dos processos de tutoria, constataram-se valores muito elevados (100%) de tutorandos que concordaram que gostaram de trabalhar com os seus tutores*. Há a registar 88% de alunos que referiram que se envolveram ativamente nas sessões de tutoria e 100% concordaram que o seu tutor o ajudou a ultrapassar as suas dificuldades de forma positiva (...). 75% dos tutorandos mencionaram que houve uma melhoria no relacionamento com os seus pares e professores (Plataforma PNPSE: PDPSC M179).
- Melhorias no relacionamento interpessoal: um dos exemplos, a medida “Programa de tutorias: Conto contigo!” descreve melhorias ao nível social, ou seja, *uma melhoria da resposta ao nível do relacionamento interpessoal e do desenvolvimento pessoal e autonomia dos alunos, indo ao encontro de uma escola inclusiva que seja espaço de educação não só ao nível das aprendizagens mas, sobretudo, do saber ser e estar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M757); um outro relato destas dinâmicas de Escola refere que *o acompanhamento mais sistemático e regular permitiu também criar uma relação de maior confiança com os jovens* (Plataforma PNPSE: PDPSC M478).

3.5.1.4 Gestão das emoções e bem-estar emocional

O sucesso escolar depende de muitas competências, várias das quais ensinadas de forma pouco explícita, mas tão importantes como a leitura, a escrita e a aritmética. As competências do bem-estar emocional (Graziano et al., 2007 citados por Claro & Perelmiter, 2021), por exemplo, podem configurar-se como fatores de proteção contra o insucesso escolar e promover o sucesso académico. Mais recentemente, a tutoria e a mentoria em contexto escolar, são apontadas como fomentando fatores de proteção do sucesso escolar (Claro & Perelmiter, 2021) dos quais são exemplos as competências sociais e emocionais. Segundo estes autores, de acordo com a sua meta-análise sobre

programas de mentoria e tutoria escolares, estes programas estão associados a relações positivas e a efeitos significativos sobre o bem-estar emocional dos participantes.

De facto, os relatos das Escolas suportam estas evidências, uma vez que as fundamentações de impacto referem:

- *a necessidade dos alunos abordarem a gestão emocional como fator crucial no seu percurso académico e não apenas priorizar o método de estudo para alcançar objetivos plenos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M177);
- *que os projetos de prevenção/universais [como as Tutorias] devem manter o foco na prevenção/promoção de competências académicas/gestão emocional, reavaliando-se as necessidades para a sua reformulação.* (Plataforma PNPSE: PDPSC M442);
- *que as sessões individuais com vista à promoção do seu equilíbrio emocional permitiram dotar os alunos de estratégias úteis à construção de um projeto de vida* (Plataforma PNPSE: PDPSC M502);
- *que o mentoring permitiu dar resposta às situações mais graves detetadas no terreno, minimizando eventuais impactos negativos no processo educativo ao potenciar nos alunos acompanhados competências pessoais, emocionais e sociais importantes para a promoção do seu sucesso educativo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M284).
- *que se registou na medida “TU CONTAS! Tutoria” um trabalho extenso ao nível do controlo e gestão de emoções resultando num aumento de maturidade, consciencialização de si e dos outros, uma maior empatia e respeito pelo próximo e consequentemente resultados escolares mais positivos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M240).

Algumas Escolas relatam a importância destas dinâmicas na gestão emocional dos alunos, muito necessária devido à situação de pandemia por COVID-19 vivenciada durante o ano letivo 2020/2021, referindo que o *aumento do número de alunos intervencionados deve-se ao fato de terem surgido vários casos pontuais, relacionados com dificuldades emocionais em lidar com a situação pandémica (crises de ansiedade, ataques de pânico, comportamentos autolesivos).* Por este motivo, pensamos ser de maior importância a implementação, em articulação com outros projetos presentes na escola, de iniciativas de promoção da saúde mental e bem-estar emocional (Plataforma PNPSE: PDPSC M478).

3.5.1.5 Gestão de comportamentos individuais, relacionais e pró-sociais

Segundo DeWit e colaboradores (2016), os mentores através da utilização da modelação de uma comunicação mais adulta eficaz e do comportamento pró-social, podem ajudar os mentorandos mais jovens a expressar e a regular as suas emoções,

bem como a escolher estratégias de *coping* para a gestão de situações de stress. Estes autores referem ainda que os mentores podem ajudar os mentorandos a desenvolver modelos internos positivos que melhoraram as suas percepções acerca do valor das relações interpessoais, por exemplo com pais e pares.

De facto, uma das evidências de impacto de uma das medidas de mentoría e tutoría aponta que os técnicos especializados realizaram *um maior apoio no âmbito de problemáticas comportamentais e sociais* tendo sido a avaliação final das ações *igualmente positiva pelo seu contributo para o reforço dos valores morais e das relações interpessoais positivas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M200).

Algumas das evidências apontam especificamente a melhoria das competências relacionais e pró-sociais (desenvolvidas para beneficiar os outros, como o altruísmo, a cooperação) decorrentes de medidas de mentoría e tutoría:

- a medida teve *um impacto extremamente alto e positivo na melhoria do sucesso escolar, bem como no sentimento de integração e de pertença, tanto à escola como ao grupo de pares* (Plataforma PNPSE: PDPSC M279);
- no que respeita às *mentorias, registou-se um aumento de competências pró-sociais, como resolução de problemas e solidariedade, tanto nos alunos mentores como mentorados* (Plataforma PNPSE: PDPSC M404);
- focada no estudo autónomo uma das medidas de mentoría, com alunos e docentes, permitiu o *desenvolvimento de competências sociais de autocuidado e de cooperação e ainda para diminuir a cultura de individualismo e isolamento pois foram promovidos junto dos alunos atitudes de atenção ao outro e de solidariedade* (Plataforma PNPSE: PDPSC M589).

3.5.1.6 Autorregulação dos alunos enquanto estratégia para o sucesso

A autorregulação da aprendizagem refere-se a um processo proativo auto-diretivo e de autoconfiança que permite aos alunos adquirir competências académicas, tais como a definição de objetivos, a seleção e implementação de estratégias, o autocontrolo da sua eficácia (Zimmerman, 2008). A autorregulação foi considerada importante em várias formas de aprendizagem, nomeadamente nas metodologias que envolvem a ajuda de pares, pais e professores (Zimmerman, 2008), como a tutoría ou a mentoría. As designadas tutorias autorregulatórias são a combinação desta metodologia com o foco no desenvolvimento de processos de autorregulação associados a melhores aprendizagens e motivação. São praticadas por muitas Escolas no âmbito do Apoio Tutorial Específico.

Nos excertos de fundamentação das Escolas, que se seguem, encontram-se evidências destas tutorias e mentorías com foco na autorregulação dos alunos:

- *a proposta de uma intervenção preventiva [através das Tutorias], remediativa e lúdica [viu] aumentado o desenvolvimento positivo das competências de autorregulação da aprendizagem académica, psicossocial, emocional e comportamental, bem como da diminuição do insucesso escolar (Plataforma PNPSE: PDPSC M119);*
- *promoveram-se sessões individuais/grupo para promover hábitos e métodos de estudo, organização e responsabilidade, motivação e empenho, importância dos elementos [da] avaliação formativa, planificação/realização tarefas escolares, autorreflexão, idealização e concretização objetivos para a construção de projeto de vida, monitorização da própria aprendizagem, (...) a intervenção na resolução problemas comportamentais/emocionais, orientação e aconselhamento, estimulando à autorreflexão, melhorias na autorregulação das aprendizagens e maior envolvimento escolar (Plataforma PNPSE: PDPSC M636);*
- *verificou-se a adoção de comportamentos pró-sociais significativos que, em conjunto com as tutorias, implicaram um ajustamento de estratégias favoráveis a uma maior gestão do tempo/ rotinas/ hábitos de estudo, pelos alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M7);*
- *com base na avaliação efetuada (inquéritos) aos alunos intervenientes, assim como aos respetivos diretores de turma, constatou-se [que se promoveu a] autorregulação das aprendizagens (métodos e hábitos de estudo) e desenvolvimento de capacidades socioemocionais (comunicação, relacionamento interpessoal) (Plataforma PNPSE: PDPSC M131);*
- *registou-se o incremento de competências relacionadas com rotinas e métodos de estudo dos alunos mentorados (Plataforma PNPSE: PDPSC M404);*
- *[relativamente aos alunos envolvidos na mentoria] contribuiu para o seu sucesso escolar, favoreceu as relações entre eles, reforçou o espírito de entreajuda e, essencialmente, desenvolveu o planeamento e a aquisição de hábitos de estudo (Plataforma PNPSE: PDPSC M686);*
- *apesar de todas as condicionantes, os alunos foram capazes de superar algumas das dificuldades e desenvolver estratégias de autorregulação emocional e social (Plataforma PNPSE: PDPSC M1046).*

3.5.1.7 Melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar em alturas de pandemia

A implementação de medidas de tutoria e mentoria permitiram de uma forma global melhorar o sucesso escolar, mesmo com os constrangimentos impostos pela pandemia por COVID-19, que se pode analisar através de diversas perspetivas:

- melhoria nos resultados escolares, desempenho e rendimento académico (Plataforma PNPSE: PDPSC M131, M590, M655, M754, M801). Uma das

evidências deste reporte é referida por uma das Escolas que ao analisar o impacto da medida verificou que a taxa de insucesso nos alunos que tiveram tutoria até ao final do ano escolar foi de cerca de 14 % e a mesma taxa de insucesso nos alunos cujos pais não aceitaram a tutoria ou cujos educandos não compareceram foi cerca de 34% (Plataforma PNPSE: PDPSC M772). Outra Escola refere que dos *59 alunos inseridos no projeto, 56 alunos obtiveram sucesso após a intervenção do projeto e da medida, em plena crise pandémica* (Plataforma PNPSE: PDPSC M550). Uma das Escolas refere que no final da intervenção, dos 46 alunos do projeto, 33 transitaram de ano letivo, o que significa uma taxa de sucesso escolar de 72%. Destacou *a diminuição da retenção consecutiva dos alunos que se encontravam no 8.º e 9.º anos, havendo uma eficácia de 100% nestes anos letivos, superando o objetivo de reduzir em 50% a retenção consecutiva no 8.º e 9.º anos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M695);

- melhoria nas classificações finais o que se traduziu na diminuição do número de retenções (Plataforma PNPSE: PDPSC M7, M55, M478, M655, M754, M853) em especial a retenção repetida ou consecutiva (Plataforma PNPSE: PDPSC M695);
- redução substancial do absentismo e do abandono escolar (Plataforma PNPSE: PDPSC M754); *um manifesto aumento dos índices de assiduidade* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1045); *a intervenção semanal com alunos [das comunidades ciganas] e consultoria aos respetivos professores teve um impacto significativo no comportamento e assiduidade (...), cerca de 58% transitou de ano* (Plataforma PNPSE: PDPSC M339);
- melhoria significativa no comportamento dos alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M754, M819); *redução das ocorrências disciplinares (...) e, particularmente, a participação em ações de serviço à comunidade educativa nomeadamente de voluntariado e de mentoria dos estudantes mais novos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1045).

Nas várias modalidades de tutoria e mentoria adotadas, das quais o apoio tutorial específico se destaca, podemos frisar na voz das Escolas que *os alunos que usufruíram de apoio no âmbito da medida melhoraram o seu rendimento escolar e por consequente as suas aprendizagens, obtendo todos sucesso e aprovação escolar. Outro aspeto positivo desta medida, prende-se com a superação de outras fragilidades que culminam com o sucesso escolar e que a generalidade destes alunos apresenta, como problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem generalizadas, falta de hábitos e métodos de estudo, risco de exclusão social, risco de abandono escolar precoce, problemas emocionais, entre outros* (Plataforma PNPSE: PDPSC M954).

3.5.1.8 Motivação e bem-estar na Escola

Ao analisar os resultados de programas piloto de *mentoring*, MacCallum e colaboradores (2005) entenderam que a motivação dos alunos se expressa numa maior participação em atividades escolares, na autoconfiança e na valorização da Escola. Referem ainda que as relações estabelecidas em programas de mentoria proporcionam uma oportunidade para o desenvolvimento de uma rede de relações que incluem mentores, coordenadores, familiares e membros da comunidade que contribuem para a construção do sentido de comunidade e para a possibilidade de mudança contínua do sucesso escolar dos alunos. Esta motivação pela participação e contributos para o bem-estar estão expressos nos relatos das Escolas relativamente às mentorias, como se pode ler nos excertos de fundamentação de uma Escola: *verificou-se a adesão de mentorandos superior à esperada, a realização de mais horas de mentoria do que o previsto por iniciativa dos alunos, a realização de mais mentorias académicas por interesse sinalizado dos mentorandos e o interesse em dar continuidade para o próximo ano letivo* (Plataforma PNPSE: PDPSC M849).

Os programas de tutoria ou mentoria, ao nível do bem-estar proporcionaram:

- aos alunos uma *intervenção mais individualizada, nomeadamente através dos apoios tutoriais, uma mais-valia no apoio direto aos alunos com maiores dificuldades de integração, desinteresse pela sua vida escolar, de aprofundamento de competências de relacionamento e trabalho em equipa ou mesmo com impossibilidade de responderem ao E@D* (Plataforma PNPSE: PDPSC M533); uma maior motivação e compromisso nas atividades escolares (Plataforma PNPSE: PDPSC M99, M754, M100); como exemplo, o projeto de mentoria “Dar ASAS” *potenciou o aumento da motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de relacionamento, autoestima e satisfação com o papel desempenhado* (Plataforma PNPSE: PDPSC M195). Numa das Escolas, na autoavaliação da medida de *mentoring* todos os participantes (*mentorias e tutorias*) de uma forma geral consideraram o programa uma *mais-valia no seu percurso académico, referindo-se não apenas às competências académicas, como as técnicas e métodos de estudo, mas também a aspetos de integração na escola e com os colegas e de aquisição de sentimentos de maior autoconfiança e autoeficácia* (Plataforma PNPSE: PDPSC M592).
- Aos professores, a oportunidade da *elaboração de um programa de intervenção na motivação escolar a ser implementado pelos mesmos junto dos alunos* que consideraram uma medida relevante (Plataforma PNPSE: PDPSC M457).
- Aos pais, famílias e encarregados de educação, um acompanhamento e apoio de maior proximidade ativando assim respostas mais adequadas às suas necessidades (Plataforma PNPSE: PDPSC M478), maior envolvimento no acompanhamento e supervisão do percurso escolar dos educandos, com

especial destaque para os períodos de ensino a distância (Plataforma PNPSE: PDPSC M636) com o apoio dos tutores e dos técnicos (Plataforma PNPSE: PDPSC M99). Como exemplo de impacto do *mentoring* no envolvimento dos pais, uma das fundamentações de uma Escola refere, na análise qualitativa realizada à medida de tutoria que uma das possíveis causas de insucesso que todos os alunos tinham em comum era a não valorização, pela família, do *impacto da escola no percurso pessoal e profissional dos filhos*, necessitando alguns destes alunos *de formas de organização da tutoria ainda mais diferenciadas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M772). Esta e outras fundamentações referem que o envolvimento parental é ainda uma área de melhoria no que se refere aos programas de mentoria (Plataforma PNPSE: PDPSC M374).

- À comunidade educativa, um maior envolvimento, como é relatado na medida “SOMOS PRO: Mentoría por pares” que *reflete não só o sucesso alcançado pelos alunos, mas também o envolvimento de toda a comunidade educativa no decorrer do programa. Um dos principais indicadores de sucesso foi o estreitamento dos laços de solidariedade e coesão entre alunos*. Esta medida tinha como finalidade o *desenvolvimento de uma cidadania mais ativa, e de uma consciência social para a promoção do bem-estar da comunidade educativa*. Na monitorização da medida, por aplicação de inquéritos, a mentores e mentorandos, a Escola registou a grande relevância da medida e a recomendação da participação a outros alunos e professores no próximo ano letivo, salientando o impacto associado a *alguns dos mentorandos [que] pretendem ser mentores em próximas iniciativas* (Plataforma PNPSE: PDPSC M186); *os alunos foram incluídos com sucesso na comunidade educativa e revelam um forte sentido de pertença em relação à cultura e comunidade em que estão inseridos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M754).

3.5.2 Observações das Escolas para ações futuras

No âmbito dos PDPSC e da monitorização realizada às medidas, as Escolas refletiram acerca das dificuldades da ação e desenharam linhas futuras para as suas melhorias.

No que se refere aos condicionamentos das medidas implementadas muitas das dificuldades referidas, como o menor envolvimento dos alunos, menor tempo de intervenção, reajuste das intervenções para formato *online*, entre outras, tiveram a ver sobretudo com as adaptações decorrentes dos confinamentos devido à pandemia por COVID-19 verificados ao longo do ano letivo 2020/ 21.

Quanto a observações gerais para a melhoria das ações, que envolvem mentorias e tutorias, são referidas a continuidade tanto das medidas implementadas

como dos técnicos especializados, que as desenvolvem, em articulação com a comunidade, nomeadamente:

- *dar continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito formativo, criando e implementando um programa mais estruturado para alunos, pais, docentes e não docentes* (Plataforma PNPSE: PDPSC M799);
- *reforçar e aumentar [o trabalho em maior] número de subáreas de competências do PASEO* (Plataforma PNPSE: PDPSC M799);
- *criar novas estratégias para uma maior colaboração e envolvimento dos pais, encarregados de educação e famílias* (Plataforma PNPSE: PDPSC M374, 404, 799);
- *dar continuidade e reforçar o trabalho em rede com toda a comunidade educativa* (Plataforma PNPSE: PDPSC M799);
- *escolher professores com o perfil adequado às características dos alunos-alvo de intervenção* (Plataforma PNPSE: PDPSC M 498);
- *promover formação especializada aos professores-tutores* (Plataforma PNPSE: PDPSC M485);
- *aumentar as respostas de apoio tutorial* (Plataforma PNPSE: PDPSC M960);
- *envolver maior número de docentes, definindo-se papéis na gestão da atividade* (Plataforma PNPSE: PDPSC M404);
- *criar oficinas de identidade, desenvolvimento de espaços de diálogo e reflexão* (Plataforma PNPSE: PDPSC M960);
- *repensar a organização das mentorias relativamente à duração das sessões e à sua frequência para criar um ambiente de sintonia e colaboração, necessário para (...) suscitar reflexão e partilha dentro do grupo, tal como era pretendido* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1047);
- *dinamizar atividades sugeridas pelos alunos, encarregados de educação, professores e outros profissionais da escola* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1072);
- *consolidar parcerias com a comunidade* (Plataforma PNPSE: PDPSC M424).

3.6 Desenvolvimento de Competências Digitais

A “digitalização da sociedade” é uma realidade incontornável que está a potenciar alterações profundas no quotidiano das sociedades em áreas muito abrangentes como o trabalho, a educação, a forma como vivemos, ou nos relacionamos. Os reflexos desta transformação fazem-se sentir a nível social, económico e cultural.

A evolução das tecnologias digitais está presente em todos os nossos espaços de vivência, constitui-se como uma oportunidade mas impõe a superação constante de novos desafios que devem estar alinhados com a Declaração Europeia sobre os Direitos e Princípios Digitais para a Década Digital (Comissão Europeia, 2022), a saber: i) *colocar as pessoas e seus direitos no centro da transformação digital*; ii) *apoiar a solidariedade e inclusão*; iii) *liberdade de escolha*; iv) *participação no espaço público*; v) *segurança, proteção e empoderamento dos indivíduos*; vi) *sustentabilidade*.

O Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) da iniciativa da Comissão Europeia (2020a, p. 8) define que um dos princípios orientadores para *uma educação digital de qualidade e inclusiva, que respeite a proteção dos dados pessoais e a ética deve constituir um objetivo estratégico de todos os organismos e agências que operem nas áreas da educação e da formação*. Para a consecução desse objetivo o plano prioriza duas ações: o desenvolvimento de um ecossistema europeu de educação digital de alto desempenho e a melhoria das competências e aptidões dos cidadãos para a transição digital.

A preparação dos cidadãos e em particular das crianças e jovens para a integração plena de todos no mundo digital exige o investimento em competências digitais genericamente definido *como a utilização segura, crítica e criativa das tecnologias digitais para alcançar objetivos relacionados com trabalho, empregabilidade, aprendizagem, lazer, inclusão e/ou participação em sociedade* (Lucas & Moreira, 2018).

É neste contexto que o sistema educativo tem hoje responsabilidades acrescidas na resposta às *necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho*, conforme preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo.

O desenvolvimento de um ecossistema de educação digital é suportado, entre outros, em ambientes digitais inovadores que impulsionam processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, interativos e que intensificam a autonomia dos alunos, ao mesmo tempo que se deve constituir como uma nova oportunidade de inclusão e coesão social.

No 1.º ciclo as Tecnologias da Informação e Comunicação surgem como área de integração curricular transversal, em quatro domínios de trabalho: i) cidadania e digital; ii) investigar e pesquisar; iii) comunicar e colaborar; e iv) criar e inovar. Nos 2.º e 3.º

ciclos as TIC constituem componente curricular autónoma acrescentando aos domínios anteriores a segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais.

O sistema de ensino conta, ainda, com outras iniciativas ou projetos específicos no âmbito das TIC, como por exemplo os Clubes de programação e robótica, a CodeWeek; os Líderes digitais e eSafety (Selo de Segurança Digital).

Da análise qualitativa dos registos das Escolas, no que se refere à fundamentação do impacto da implementação das atividades, cujas medidas se inscrevem na área de intervenção do Desenvolvimento de competências digitais constata-se que os planos de ação foram desenvolvido em três dimensões distintas, a saber: i) expansão dos utilizadores das tecnologia digitais, do aprofundamento da sua proficiência e do uso seguro, por força da necessidade de professores e pais e encarregados de educação acompanharem, respetivamente os seus alunos e educandos; ii) uso das tecnologias digitais como mais uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, dada a necessidade de implementação do ensino a distância; iii) apoio técnico e manutenção dos equipamentos. Esta última dimensão ganhou particular relevância durante os períodos de confinamento com a implementação do ensino a distância. Neste período de tempo todos os recursos tecnológicos foram mobilizados e o apoio técnico mostrou-se imprescindível à prestação do serviço educacional a todos os agentes da comunidade educativa.

3.6.1 Enquadramento

3.6.1.1 Histórico da integração das tecnologias no sistema educativo

As políticas públicas de integração das tecnologias no sistema de ensino não superior têm cerca de décadas e prosseguiram enfoques diferentes ao longo do tempo. Destaca-se o projeto Minerva - Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização - (Despacho Ministerial 206/ME/85) e o Plano Tecnológico da Educação (RCM n.º 137/2007), o primeiro da responsabilidade do Ministério da Educação e por este financiado. Este plano tecnológico teve uma expressão nacional, foi também o mais longo, durou quase dez anos, de 1985 a 1994. O segundo plano tecnológico surge em 2007 e deste nasceu, dois anos mais tarde, uma medida com enorme impacto na sociedade portuguesa, a iniciativa e-Escolinhas e o computador Magalhães.

O projeto Minerva tinha como objetivo o apetrechamento informático das Escolas, a formação de professores; o desenvolvimento de software educativo; a promoção da investigação no âmbito da utilização das tecnologias da informação e comunicação nos ensinos básico e secundário (Ministério da Ciência e Tecnologia [MCT], 1997). O projeto desenvolveu-se de forma descentralizada, dispunha de polos em

instituições de ensino superior que acompanhavam as Escolas da região cuja adesão era voluntária (Ponte et al., 1994).

Com a Estratégia de Lisboa, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, o Plano Tecnológico e o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, o XVII Governo Constitucional assume o compromisso da modernização tecnológica das Escolas através do Projeto Tecnológico da Educação (PTE) e da iniciativa e-Escolinha. Afirmava-se então que *com o PTE, as escolas portuguesas estão a transformar-se em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento* (RCM n.º 137/2007).

Mais recentemente, em 2017, o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores vem responder à necessidade manifestada por vários Estados-Membros de ter sistemas educativos proficientes em competências digitais, para tal consideram-se seis grandes áreas: o envolvimento profissional; os recursos digitais; o ensino e aprendizagem; a avaliação; a capacitação dos aprendentes e a promoção da competência digital dos aprendentes (Lucas & Moreira, 2018), como mostra a figura 19.

Figura 19. Áreas e âmbitos do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores



Fonte: Lucas & Moreira, 2018, p. 15

Portugal, em linha com a União Europeia *considera a transição digital um dos instrumentos essenciais da estratégia de desenvolvimento do país* (RCM 30/2020, de 21 de abril) e nesse contexto aprova o Plano de Ação para a Transição Digital bem assim as medidas e ações estratégicas que o integram. No âmbito do primeiro pilar, Educação, que inscreve capacitação e inclusão digital das pessoas, são definidas três áreas:

capacitação digital dos docentes; desenvolvimento digital das Escolas e recursos educativos digitais.

As principais ações deste plano, destinadas a alunos e professores, são, entre outras, a disponibilização de equipamento individual, a garantia de conetividade móvel gratuita, o acesso a recursos educativos digitais de qualidade e uma forte aposta num plano de capacitação digital dos docentes.

3.6.1.2 O contexto pandémico e as tecnologias

A pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19) e o consequente encerramento de todas as atividades escolares presenciais acelerou a transformação digital em educação e desencadeou mudanças profundas, muito rápidas e em grande escala nos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo mostrou a importância das tecnologias, o seu potencial durante a pandemia e a premência de alinhar os recursos com as necessidades.

De acordo com a OCDE (2021) as ferramentas digitais e os recursos podem aumentar a qualidade e a eficiência da educação, mas a digitalização apenas pode fazer a diferença se acompanhada pela capacidade humana para usar esses recursos de forma adequada e criteriosa, acompanhadas do investimento do Estado e das necessárias reformas das organizações e instituições.

A educação em contexto pandémico teve como primeira prioridade no processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologia, garantir a acessibilidade, a equidade e a inclusão dos alunos, motivar para os novos desafios, assim como cuidar do seu bem-estar e segurança.

A situação de emergência na educação desocultou e acentuou as desigualdades sociais com um impacto mais adverso nos alunos mais vulneráveis. As famílias sem recursos ou com baixa capacitação para o uso das tecnologias tiveram particular atenção dos agentes educativos e da comunidade para que ninguém ficasse para trás. A mobilização da capacidade existente e da rede de conhecimentos, o desenvolvimento de parcerias numa cultura colaborativa e de inovação procuraram minimizar os vários obstáculos. O confinamento e a presença em casa de muitas famílias aprofundaram o reforço das relações escola-comunidade-família no contexto de ensino remoto, surgindo como uma oportunidade para evidenciar a importância do envolvimento dos pais, encarregados de educação no acompanhamento do processo educativo dos seus educandos (Silva, 2021).

É neste contexto que o trabalho do técnico especializado de informática, contratado no âmbito do PDPSC, constituiu-se como uma mais-valia na capacitação digital e apoio técnico aos alunos, professores e famílias, com consequências positivas na relação escola-família-comunidade.

O uso de tecnologias digitais não é um exclusivo do ensino a distância, é uma poderosa ferramenta do ensino presencial, potencia processos de ensino e aprendizagem centrados no aluno, mais ativos, autónomos e críticos que importa aprofundar de forma a moldar o nosso futuro individual e coletivo mais inclusivo.

A este propósito salienta-se, como exemplo, as conclusões do estudo realizado pelo PNPSE (Verdasca et al., 2020) no qual se mostra que o uso de um recurso digital (plataforma Hypatiamat) de modo frequente e intencional, objetivando aprofundar as competências estruturais do currículo de Matemática, permitiu: i) melhorar as práticas docentes no domínio do currículo; ii) melhorar os resultados de aprendizagens dos alunos nas Provas de Aferição, no 2.º ano de escolaridade, tanto na globalidade, quanto em cada um dos seus domínios; iii) firmar a ideia de que a exigência necessária ao contínuo processo educativo pode ser sustentada pela introdução de recursos digitais com finalidades pedagógicas e didáticas contrariando a opinião de que estes recursos tenham apenas uma função lúdica, concluindo-se, assim que iv) a aliança da tríade domínio de conteúdo - domínio da pedagogia - domínio da tecnologia tem efeitos positivos sobre as práticas de ensino dos docentes e sobre os processos e resultados das aprendizagens dos alunos. Mais se conclui que *a maturidade digital, para a qual as escolas em Portugal terão de tender, exige que o digital mergulhe na centralidade do currículo. Importa que professores e alunos sejam dotados de ferramentas digitais que lhes permitam trabalhar com qualidade em situações de ensino presencial complementadas por atividades de ensino online (...) focadas em competências de ordem superior de conhecimentos e de linguagens necessárias à compreensão e intervenção nas realidades vividas atualmente e nos pós primeiro quartel do século XXI* (Verdasca et al., 2020, p.3).

3.6.2 Impacto das medidas de desenvolvimento de competências digitais

O impacto das medidas de Desenvolvimento de competências digitais é avaliado nos dois níveis mais elevados por 90% das Escolas. Esta avaliação é fundamentada em dimensões distintas que vão, entre outras, desde a capacitação para o uso das tecnologias digitais de docentes, alunos e pais para assegurar o ensino remoto de emergência, à melhoria de competências socioemocionais e aumento da motivação pela aprendizagem, até ao uso responsável dos recursos digitais.

Tudo isto surge referenciado, entre outras, nas seguintes descrições i) a medida “Literacia_Digital.com” permitiu a *capacitação de alunos, professores e educadores (...) para o desenvolvimento de competências digitais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M4); ii) a *dinamização de ações de capacitação em plataformas digitais / ferramentas Web 2.0, a assistência e manutenção técnica presencial ou remota a docentes, alunos e encarregados de educação fizeram parte das rotinas do técnico especialista no âmbito da medida “Programa-Te ... juntos desenvolvemos competências digitais, pessoais e*

sociais" (Plataforma PNPSE: PDPSC M114); iii) a medida "Melhoria das Competências Digitais" por ter *características eminentemente práticas, aumentou a motivação dos alunos para a aprendizagem, ajudou-os a adquirir competências sociais e a promover o equilíbrio emocional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M804, M316); iv) a medida "Aprender com Criatividade - Ambientes Digitais" refere que *a área das TIC é uma área que agrada e do interesse dos alunos, de modo que participam sempre com grande entusiasmo nas atividades* (Plataforma PNPSE: PDPSC M321); v) a medida "Competência Digitais XXI" *contribuiu para dar um grande impulso à utilização de ferramentas analógicas e digitais de forma segura tendo em conta as regras de cada ambiente de informação e comunicação* (Plataforma PNPSE: PDPSC M520); vi) *temáticas como redes, segurança digital, sistemas de comunicação e análise de dados tornaram-se imperativas no meio escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1041).

Da análise qualitativa desses testemunhos apresentam-se alguns considerados mais relevantes, ao nível: da transversalidade das tecnologias, do reforço da relação escola-família-comunidade, da promoção da equidade e inclusão, da melhoria do ensino e aprendizagem, da melhoria das competências socioemocionais e comportamentais e do bem-estar e uso seguro das TIC.

3.6.2.1 Enquanto competência transversal

A educação deve proporcionar condições para o desenvolvimento de valores e competências que preparem os alunos para responder adequadamente aos desafios da evolução do conhecimento e da tecnologia o que pressupõe o *desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida* (Martins et al., 2017).

Convergente com o disposto no Perfil dos Alunos as atividades inscritas pelas Escolas nas medidas de Desenvolvimento de competências digitais, articulam, também, com a área do desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação, logo seguido pelo estímulo à inteligência socioemocional e ao desenvolvimento pessoal, em terceiro e quarto lugar surge respetivamente o envolvimento comunitário e o envolvimento familiar.

As competências digitais assumem-se como uma *competência transversal (...) ajuda-nos ainda a dominar outras competências essenciais, como a comunicação, as competências linguísticas e as competências básicas em matemática e ciência* (Vourikari, 2015).

A multidisciplinaridade presente no uso das tecnologias digitais é descrita na medida "@EUDigital" através da *utilização de ferramentas digitais no ensino/aprendizagem, estimula o raciocínio lógico, ajuda na organização de modo geral, favorece uma melhor escrita, incentiva a aprendizagem de matemática, física e inglês,*

estimula a criatividade e desenvolve competências para resolver situações desfavoráveis (Plataforma PNPSE: PDPSC M37).

Com a medida “O Futuro Começa Aqui” a Escola desenvolveu aptidões técnicas que permitiram motivar os alunos para a utilização das novas tecnologias, usando a programação e a robótica como ferramenta de aprendizagem e como forma de explorar o pensamento abstrato dos alunos e de estimular a sua criatividade. (Plataforma PNPSE: PDPSC M214)

Explorar o potencial das tecnologias da informação e comunicação, trabalhar de forma colaborativa (docentes e técnico de informática) e ter uma visão holística e agregadora dos vários projetos, planos e contextos de sala de aula apresenta-se como uma vantagem na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem como é expresso na medida “Capacitação e Desenvolvimento da Literacia Digital e das Competências Digitais para a Infoinclusão”, cujo impacto descreve a agregação dessas três dimensões:

com o desenvolvimento do Plano de E@D, implementação das Ações do Projeto Educativo, Programa Escola Digital e PADDE, a ação do técnico foi fundamental para o envolvimento, dinamização e implementação de práticas diferenciadas em sala de aula com o uso das TIC. O agrupamento deu um salto qualitativo na melhoria da comunicação e uso das TIC em sala (Plataforma PNPSE: PDPSC M387).

Outro exemplo do uso de plataformas digitais com enfoque no currículo de Matemática diz-nos que a Técnica de Informática dinamizou ainda a utilização de plataformas digitais junto dos alunos, nomeadamente na implantação do Hypatiamat no 1.º ciclo. Foi também fundamental no auxílio de trabalhos de grupo onde foram utilizadas ferramentas digitais (Plataforma PNPSE: PDPSC M89).

3.6.2.2 No reforço da relação escola-família-comunidade

Em consonância com a literatura recente no que se refere ao reforço das relações escola-família-comunidade (Silva, 2021) verificamos que os intervenientes assinalados pelas Escolas nas medidas que integram competência digitais são em primeiro lugar os educadores e professores logo seguidos das famílias e parceiros sociais.

O envolvimento dos pais e encarregados de educação no apoio à aprendizagem das crianças e jovens tem um impacto maior na melhoria dos resultados dos alunos do que a sua condição socioeconómica ou nível de escolaridade (Desforges & Abouhaar, 2003). Por outro lado, e atenta às diferentes necessidades dos alunos de acordo com a sua idade, a Escola pode capacitar os pais, fornecendo-lhes estratégias práticas e materiais para que possam apoiar a aprendizagem das crianças e jovens em casa (Masters et al., 2020).

Ora, o trabalho dos técnicos especializados que intervieram nas medidas PDPSC na área das tecnologias digitais não só veio colmatar um défice de recursos nas Escolas como constituiu-se como uma mais-valia para a capacitação digital da comunidade escolar, em particular dos docentes e das famílias ao mesmo tempo que se estabeleceram laços de maior proximidade e de articulação entre eles.

Os exemplos de intervenção na comunidade escolar para capacitar ao nível das competências digitais alunos, pais e docentes são muitos e as estratégias variadas. Descrevem-se alguns destes, considerados ilustrativos:

i. a medida, “Melhorar as Competências Digitais”

tinha como principal foco a capacitação ao nível das competências digitais de alunos, docentes e Encarregados de Educação [EE] para tal foram realizadas sessões online e presenciais com todas as turmas/alunos do 1.º ciclo; sessões online com os EE da maior parte das turmas de 1.º ciclo e algumas de 2.º ciclo; sessões de capacitação online com os docentes; existiu disponibilidade por parte do técnico para apoio individualizado a EE, alunos e docentes sempre que solicitado (Plataforma PNPSE: PDPSC M96).

ii. A medida “Desafia-te” desenvolveu

encontros formativos para 74% dos pais dos alunos de 5.º ano; apoio a 45% das famílias no acesso a equipamentos digitais e na sua utilização; a envolvência da Junta de Freguesia de Real e Município de Braga. Em tempo de pandemia e transição digital, as esferas pessoal, social e comunitária deste projeto foram alcançadas (Plataforma PNPSE: PDPSC M135).

iii. A medida “Info.com” previa a formação de docentes e de encarregados de educação em atividades com alunos em coadjuvação descrita pela Escola do seguinte modo:

ação junto das crianças permitiu que desenvolvessem competências digitais que se mostraram muito úteis nos períodos de confinamento. No AESM há um elevado número de encarregados de educação sem capacitação digital que os impede de apoiar os seus educandos em períodos de isolamento, também decorreram sessões de formação que lhes eram dirigidas que tiveram forte aceitação e impacto positivo (Plataforma PNPSE: PDPSC M155).

iv. Outra Escola refere que

em tempo de pandemia e transição digital, as esferas pessoal, social e comunitária deste projeto foram alcançadas, sendo pontos fortes: a intervenção psicossocial com os alunos; a mediação de conflitos; o apoio, envolvimento e formação das famílias; a colaboração noutros projetos de impacto na escola; a integração em diferentes equipas de trabalho; o desenho de atividades que envolveram toda a comunidade escolar; o envolvimento de várias entidades da

comunidade, tanto no ensino presencial e E@D (Plataforma PNPSE: PDPSC M135).

- v. O uso eficiente das ferramentas digitais, bem como a disponibilização de equipamento informáticos em grande escala teve um forte impacto não só nos alunos mas também na comunidade escolar, são disso exemplo a execução das medidas “Melhoria das Competências Digitais” e “Concretizando a apropriação digital no AEQC”, que descrevem, respetivamente: a) *o forte impacto da medida permitiu melhorar a resposta às necessidades da comunidade educativa, quer ao nível da utilização dos equipamentos quer ao nível da utilização de ferramentas digitais. Proporcionou, assim, concretas melhorias das competências digitais dos beneficiários* (Plataforma PNPSE: PDPSC M259); b) *o apoio na disponibilização de um maior número de equipamentos digitais, impulsionou uma forte adesão dos alunos e professores à utilização dos mesmos e ao respetivo "software" (...). Também a partilha/utilização de diferentes dispositivos permitiu estabelecer maior e melhor interatividade entre todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, encarregados de educação e até o pessoal não docente* (Plataforma PNPSE: PDPSC M970).

3.6.2.3 Como fator de equidade e inclusão

O índice de digitalidade da economia e sociedade (IDES) 2021 em Portugal subiu nesse ano três lugares face ao anterior, colocando o país no 16º lugar entre os 27 Estados-Membros da União Europeia (Comissão Europeia, 2021). Os indicadores recolhidos pela Comissão Europeia estão estruturados em torno das quatro vertentes fundamentais conforme mostra a tabela 7.

Tabela 7. Índice de digitalidade da economia e sociedade 2021, em Portugal

	Portugal		UE
	Classificação	Pontuação	
Capital Humano	18	45,6	47,1
Conetividade	15	48,5	50,2
Integração das tecnologias digitais	17	36,6	37,6
Serviços públicos digitais	14	68,5	68,1
IDES	16	49,8	50,7

A inclusão digital dos cidadãos é essencial para garantir igualdade de oportunidades e integração social. A Escola enfrenta agora o desafio de ultrapassar défices de capacitação digital, a falta de confiança ou a reduzida motivação com impacto positivo como demonstram os excertos das avaliações feitas:

Com a medida “Todos Lig@dos” foi possível ter

maior eficácia no apoio informático prestado aos alunos e professores, permitindo diminuir as implicações negativas no processo de ensino/aprendizagem no E@D. Melhoria dos resultados sociais, garantindo a equidade no acesso à internet e às plataformas, agilizando o seu funcionamento e evitando falta de assiduidade e exclusão social pela privação de condições necessárias ao desenvolvimento de competências diversas (pessoais, interpessoais, académicas, digitais), bem como a descontinuidade de projetos educativos para os quais o apoio informático é imprescindível (Plataforma PNPSE: PDPSC M396).

Com a medida “Competências Digitais XXI” o recurso ao digital (...) traduziu-se num maior envolvimento de um conjunto de alunos com as aprendizagens cujo meio de origem não valoriza o saber escolar (Plataforma PNPSE: PDPSC M520).

O acesso às tecnologias digitais é determinante na inclusão escolar. Assim:

embora a COVID-19 tenha demonstrado a necessidade de níveis mais elevados de capacidade digital no ensino e na formação, também conduziu à amplificação de uma série de desafios e desigualdades existentes entre os que têm e os que não têm acesso às tecnologias digitais, incluindo pessoas oriundas de meios desfavorecidos. A concretização desta medida “Melhoria das competências digitais” revelou-se de extrema importância em termos de resposta educativa a TODOS os alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M1104).

3.6.2.4 Na melhoria do ensino e da aprendizagem

A transformação da educação para a era digital é uma tarefa de toda a sociedade na mobilização de recursos, meios e capacidades para a concretização deste desígnio (Comissão Europeia, 2020b). A comunidade educativa e em particular os docentes têm de estar munidos de competências, conhecimentos e atitudes adequados que lhes permitam explorar o potencial do uso das tecnologias digitais e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que devem preparar os alunos para a plena integração na sociedade digital.

A realização de atividades que visam o apoio aos alunos e docentes no âmbito das TIC, a pesquisa correta e segura de informação em meio digital ou a elaboração de materiais digitais inscritas na medida “Competências Digitais Rumo ao Sucesso” é disso exemplo e permitiu *facilitar a universalização da utilização de ambientes digitais como recurso de aprendizagem, permitiu utilizar as plataformas digitais como facilitadoras de uma relação pedagógica eficaz professor/aluno e aluno/professor, permitiu utilizar metodologias STEM no desenvolvimento das competências digitais nos alunos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M700).

A medida “Supera com as TIC” permitiu através da sua implementação respeitar os tempos individuais de aprendizagem dos alunos e a sua autonomia:

apoio individualizado ao aluno com impacto numa aprendizagem mais significativa e respeito pelo seu ritmo de aprendizagem; (...) a realização de trabalho autónomo com o apoio do professor; (...) a organização do trabalho de cada aluno, por exemplo, criando planos com as etapas de determinado projeto, bem como o registo individual do trabalho realizado; (...) a interação e cooperação centrada na pesquisa e manipulação de informação/conhecimento amplo com um aprender a pensar, a identificar e a resolver problemas; [consolidar as] TIC como instrumento pedagógico, inclusivo e facilitador no processo de ensino e aprendizagem (Plataforma PNPSE: PDPSC M1011).

Já a medida “Comunicar para Melhorar” realça a importância dos recursos técnicos especializados pois *foi fundamental para o sucesso do ensino à distância, que, no nosso agrupamento decorreu com enorme sucesso. A existência de um técnico de informática permitiu ao agrupamento melhorar as competências digitais dos alunos e a resolução de um conjunto de problemas, o que contribuiu, de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M412).*

E, por fim, o enfoque na cidadania digital

a medida “Aprender+ com recurso às TIC” teve impacto decisivo na promoção de comportamentos pessoais e sociais adequados ao contexto do ensino aprendizagem (seja na modalidade presencial seja no E@D), o que permitiu mais e melhores aprendizagens e desenvolvimento de competências de cidadania geral e digital (Plataforma PNPSE: PDPSC M184).

3.6.2.5 Na melhoria das competências socioemocionais e comportamentais

A intencionalidade no uso de tecnologias digitais para a melhoria e diversificação de estratégias pedagógicas tem efeito no aprofundamento da interação com os alunos, na promoção do seu equilíbrio emocional e na motivação. Tudo isto encontra-se expresso nos seguintes registos justificativos do impacto das medidas desta tipologia: i) *o recurso ao digital permitiu envolver os alunos mais desmotivados recorrendo a estratégias mais diversificadas e atrativas para a aprendizagem da leitura e da escrita (Plataforma PNPSE: PDPSC M459); ii) a medida “Melhoria das Competências Digitais” foi muito importante para o desenvolvimento e implementação de ferramentas de aprendizagem digitais bem como do ensino à distância. Permitiu apoiar alunos com dificuldades de concentração e consequentemente melhorar as suas aprendizagens (Plataforma PNPSE: PDPSC M778); iii) a medida com características eminentemente práticas, aumentou a motivação dos alunos para a aprendizagem, ajudou-os a adquirir*

competências sociais e a promover o equilíbrio emocional (Plataforma PNPSE: PDPSC M804); iv) *os alunos mostraram de forma generalizada comprometimento e interesse nas aprendizagens* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1038).

3.6.2.6 No bem-estar e no uso seguro das tecnologias digitais

As tecnologias digitais vieram exponenciar a possibilidade da participação dos cidadãos na vida em sociedade, nomeadamente através das redes sociais, mas ao mesmo tempo colocam riscos para os quais todos devemos estar conscientes, nomeadamente, no que refere ao respeito pela dignidade da pessoa humana, ao uso indevido de *big data*, ou à manipulação da informação que condiciona o funcionamento da democracia e dos órgãos de comunicação social independentes.

Os desafios que se colocam às crianças e jovens na utilização segura das tecnologias digitais são imensos, desde proteger a sua privacidade e dados pessoais, à seleção cuidada de informação credível e de ambiente digitais seguros, aos cuidados a ter para não ser vítima de *ciberbullying* ou *phishing*, até à dependência de jogos ou das redes sociais. Importa, assim, capacitar os alunos para compreenderem os riscos e ameaças no uso de ambiente digitais, mas simultaneamente incentivá-los a terem uma atitude positiva perante estas tecnologias. O sistema educativo português conta, aliás, com várias ações de sensibilização à cidadania digital como, por exemplo, as promovidas pelo programa SeguraNet.

As Escolas estão sensíveis às questões da cibersegurança e da proteção de dados e são disso exemplo as várias descrições de entre as quais se destaca:

- I. *o projeto teve um elevado impacto nas aprendizagens dos alunos pois não só as competências digitais os prepararam para uma utilização segura, adequada e consciente dos canais digitais/ internet (melhorando o seu comportamento como cidadão), mas também ajudou os alunos na utilização das ferramentas digitais disponibilizadas pela escola e que farão parte do seu constante crescimento educacional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M134);
- II. *na medida “Ajuda-me a Aprender” os técnicos especializados verificaram a existência de uma crescente dependência dos ecrãs, tendo sido pertinente ajudar os alunos a refletir sobre o uso saudável dos ecrãs e atividades de tempos livres a desenvolver em período de confinamento. Este trabalho de promoção da saúde mental dos alunos foi também realizado com os pais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M28);
- III. *Com a abordagem dos temas da actualidade a medida “Internet Segura” procurou consolidar o programa da Escola Digital e assim contribuir para a literacia digital em contexto pedagógico, incutindo os bons hábitos de uso das novas tecnologias nos alunos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M485).

3.7 Artes, Expressões e Cultura

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, entre outros, preconizam o direito à educação e o acesso a oportunidades que garantam a cada cidadão um desenvolvimento completo e harmonioso e uma participação na vida cultural e artística.

A Constituição da República Portuguesa (2005) protege o direito à educação e à cultura, sendo que compete ao Estado incentivar e assegurar o *acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as coletividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais* (art.º 73).

A evolução das sociedades contemporâneas baseia-se, cada vez mais, no desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia pelo que se assume como essencial para as novas gerações a aquisição de competências suscetíveis de responderem aos desafios complexos do futuro. No entanto, e face à incerteza do mundo, é igualmente importante afirmar princípios, desenvolver valores e atitudes na formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos que valorizem e promovam a diversidade cultural e a sustentabilidade social e ambiental (Martins et al., 2017).

A importância das artes na sociedade tem sido alvo de muita investigação. Trazer as manifestações artísticas para o centro da ação educativa, reconhecendo-as como um fator de equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, carece do empenhamento e cooperação da comunidade para a sua valorização.

3.7.1 Enquadramento

3.7.1.1 No sistema educativo

A asserção de que a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa conducente ao pleno desenvolvimento do indivíduo inscreve-se na Lei de Bases do Sistema Educativo ao promover a educação artística nos alunos do ensino básico e estimular nos alunos do ensino secundário a compreensão de manifestações estéticas e culturais aperfeiçoando a sua expressão artística (Lei n.º 46/86, art.º 7 e 9). O Perfil dos Alunos retoma a *importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo*, ao mesmo tempo que convoca as diferentes formas de arte e de expressões artísticas.

As políticas públicas têm dado particular atenção à valorização da cultura e das artes contextualizadas na organização curricular e nos projetos educativos das Escolas

intervindo, implementando e acompanhando os docentes, os alunos e a comunidade nas diferentes áreas artísticas. Salientam-se algumas iniciativas:

- o Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (despacho conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de Agosto - na sua redação atual), com o objetivo de instalar bibliotecas escolares e desenvolver redes, em articulação com as respetivas autarquias e bibliotecas públicas, como suporte fundamental para as atividades letivas e de desenvolvimento de projetos pedagógicos integrados nos projetos educativos das Escolas, proporcionando aos utilizadores os recursos e as aprendizagens necessários à leitura e ao acesso, uso e produção da informação e conhecimento;
- a Rede Portuguesa de Museus (Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto) com o objetivo de desenvolver programas de mediação cultural e atividades educativas que contribuam para o acesso ao património e manifestações culturais pressupondo uma cooperação intrínseca com as Escolas, quer na participação e frequências dos jovens nas atividades dos museus, quer nas ofertas de estágios profissionais;
- o Programa de Educação Estética e Artística (Despacho n.º 13608/2012, de 19 de outubro - na sua redação atual) com o objetivo de enriquecer as experiências de educação, propondo metodologias inovadoras de aprendizagem nas áreas de Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música;
- o Plano Nacional de Cinema (Despacho n.º 15377/2013, de 26 de novembro) com a missão de divulgar obras cinematográficas nacionais e promover o gosto pelo cinema em crianças e jovens através de um programa de literacia para o cinema, enquanto forma de arte;
- o Plano Nacional de Leitura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017, de 31 de março), com o objetivo de concretizar um conjunto de áreas de intervenção que conduzam à colocação da leitura e da escrita no centro da vida escolar e das aprendizagens, de modo a desenvolver as competências leitoras, estimular a consolidação do trabalho colaborativo entre as Redes de Bibliotecas Escolares e de Bibliotecas Públicas, tirando partido do convívio dos textos e do livro com o áudio, o vídeo e a multimédia;
- o Plano Nacional das Artes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 de 21 de fevereiro), com o objetivo de tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular às crianças e aos jovens, através da comunidade educativa, promovendo a participação, fruição e criação cultural, numa lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida. Para isso pretende potenciar redes de colaboração e parcerias com entidades públicas e privadas, designadamente, trabalhando em articulação com os planos, programas e redes existentes;
- os Cursos Artísticos Especializados, nas áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, da Dança, da Música e do Teatro, com o objetivo de proporcionar

formação especializada a jovens com aptidão ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, desenvolvendo competências sociais, científicas e artísticas e simultaneamente obtendo o nível básico e/ou secundário de educação (Portaria n.º 691/2009, de 25 de julho - na sua redação atual; Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto; Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto; Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro).

As medidas PDPSC coordenam-se com os planos e projetos já existentes sendo desenvolvidas *atividades no âmbito do Plano Nacional do Cinema, Plano Nacional das Artes, Rádio na Escola e Jornal na Escola* (Plataforma PNPSE: PDPSC M975), referem ainda estar (...) *em constante articulação com outros projetos educativos da Escola, nomeadamente, a RTE - Rádio Televisão Escolar, Jornal 'Outra Margem' e a Biblioteca*. (Plataforma PNPSE: PDPSC M967), especificando que a ligação *com as bibliotecas escolares* [é feita] *em vários contextos artísticos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M945).

No âmbito das artes expressões e cultura observa-se que as ações realizadas integram-se em *várias áreas distintas, fundamentalmente a multimédia, a museologia e o desenho* (Plataforma PNPSE: PDPSC M956), fortalece-se a sensibilidade estética através de medidas que preconizam o desenvolvimento da escrita criativa (Plataforma PNPSE: PDPSC M340, M625, M626, M786, M854, M876), promove-se o acesso ao património cultural no decurso das *visitas de estudo virtuais a museus nacionais e internacionais* (Plataforma PNPSE: PDPSC M142).

As políticas educativas e as práticas das Escolas procuram assim acompanhar as transformações aceleradas da *sociedade do século XXI e a necessidade de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores*. A *Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana* (Road Map for Arts Education, 2006, p. 5).

3.7.1.2 A abrangência das medidas

De acordo com os registos das Escolas a implementação das medidas PDPSC, cuja área de intervenção assinala as Artes, expressões e cultura, é entendida em duas dimensões indissociáveis: (i) como “disciplina” para aprender artes, ou seja, que capacita os alunos em domínios da expressão artística como o teatro, a dança, a música e desenvolve a sensibilidade e o apreço pela arte; (ii) como ferramenta pedagógica para aprendizagem através das artes.

A conjugação destas duas dimensões permite desenvolver a imaginação, a criatividade e a inovação - intrínsecas a todos os seres humanos - ao mesmo tempo que melhora o gosto pela Escola e o bem-estar dos alunos, tendo-se registado melhorias no comportamento socioemocional e no relacionamento interpessoal, cujo impacto se reflete em mais sucesso escolar e em melhores aprendizagens.

A proporção de medidas PDPSC no âmbito das Artes, expressões e cultura varia entre regiões. Enquanto nas regiões do Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Alentejo, uma em cada cinco medidas é dedicada ao desenvolvimento do sentido estético e artístico, nas regiões Centro e Algarve tal proporção é de apenas uma em cada dez medidas.

A abordagem de cada Escola às artes e cultura distingue-se pela forma como o aluno adquire conhecimento. A UNESCO em 2006, na *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon* considera que estas abordagens podem apresentar três diferentes perspetivas:

1. uma assenta na interação do aluno com o objeto ou a representação de arte ou com o artista. Na avaliação de impacto das medidas PDPSC encontram-se testemunhos desta visão quando se afirma, por exemplo, na medida da “Literacia das Emoções”, que *as atividades implementadas tiveram como ponto de partida dinâmicas de grupo com recurso a indutores tais como, obras de arte, objetos, sons, imagens, personagens e texto* (Plataforma PNPSE: PDPSC M947);
2. outra é aquela em que o aluno é o intérprete da própria prática artística. De facto, nas medidas executadas pelas Escolas são frequentes ações de artes performativas (dança, teatro, música), literatura, poesia, narração oral, valorização do património, artes visuais, cinema, fotografia e relacionadas com os media. Atente-se na medida “Olhar, Pensar, Mudar... Através da Arte” sobre a qual se relata que *a ação de Artes Performativas, teve como estratégias principais a utilização da Expressão Corporal e da respiração, para trabalhar o foco, a atenção, a noção de espaço, a postura, o ouvir, o saber esperar, a disciplina* (Plataforma PNPSE: PDPSC M340);
3. a terceira abordagem distintiva mencionada na referida conferência relaciona-se com a investigação e o estudo de uma forma de arte e/ou da relação entre arte e história. Pode-se incluir a este nível o relato deixado sobre a medida “As Artes no Currículo: Encontros, Questionamentos e Possibil(idades)”, na qual, *através do Cinema de Animação (Oficina de Cinema de Animação) e Fotografia [se observou um contributo] para aprendizagens em várias áreas disciplinares designadamente o Português e a História* (Plataforma PNPSE: PDPSC M614).

A execução destas medidas conta, em muitos casos, com a participação de um artista residente bem como com parcerias estabelecidas com autarquias, ministérios da educação e da cultura, associações culturais e recreativas, o que vem reforçar o papel dos artistas na sociedade e coloca a arte e a cultura no centro da educação.

Sousa (2003, p. 83), defende que

a educação pela arte permite (...) todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem

o colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida.

Nesta perspetiva encontram-se testemunhos como a avaliação de impacto da medida “Music`ARTE - Aprender o Património Local Com Música”, por ter permitido aos alunos

através do coro infanto/juvenil e do grupo instrumental desenvolver o gosto pela prática artística, utilizando-a para o seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente em aspetos fundamentais como a autoestima, confiança e espírito de superação. Puderam ainda desenvolver competências sociais em trabalhos de grupo, essenciais para que a performance artística possa ter sucesso (Plataforma PNPSE: PDPSC M1001).

Também a medida “Oficinas de Teatro Musical e Expressão Dramática” foi recebida

de uma forma muito positiva pelos participantes, favorecendo e desenvolvendo, de forma notória, a interação entre alunos, a criatividade, a consciência corporal, o sentido de responsabilidade, o comprometimento e a autoestima (...) além do produto final, foi valorizado o processo educativo na sua amplitude [já que os projetos artísticos podem assumir-se] como instrumento de promoção de saberes, aptidões e vivências (Plataforma PNPSE: PDPSC M1000).

O recurso às tecnologias digitais alargou o âmbito da criação artística, nomeadamente, através da música eletrónica e dos novos media, bem como o ensino a distância o que propiciou o desenvolvimento de práticas de ensino aprendizagem inovadoras, privilegiando o trabalho de projeto, trabalho prático experimental e sobretudo o desenvolvimento das T.I.C. na área da produção musical e multimédia (Plataforma PNPSE: PDPSC M632).

Saliente-se que a participação dos alunos em atividades artísticas e culturais como intérprete é prática corrente de muitas Escolas havendo, inclusivamente, referência ao agrado de uma Escola ter recebido três selos de boas práticas pedagógicas no Concurso “Escola Amiga”, promovido pela Leya Editores - com os projetos “Laboratório Musical”, “Nós e a Orquestra de Roterdão” e “Insólitos imediatos” (Plataforma PNPSE: PDPSC M632).

3.7.2 Impacto das medidas no âmbito das Artes, Expressões e Cultura na interação com outras áreas

No final do ano letivo, cerca de 88% das medidas desta área de intervenção são avaliadas nos dois níveis de impacto mais elevados. A avaliação do impacto das medidas inscreve as artes tanto como manifestação de cultura, quanto como comunicação de conhecimento cultural. A justificação da relevância destas intervenções encontra-se na multiplicidade de contributos que emprestam ao ato educativo, uma vez que as mesmas encontram-se associadas, nas vozes das Escolas, à redução do absentismo, à melhoria da aprendizagem e ao desenvolvimento emocional, pessoal e social. Da análise qualitativa desses testemunhos emergiram as seguintes categorias na relação das artes com: melhorias nas competências de leitura e escrita e nas competências socioemocionais; abordagens curriculares holísticas, multidisciplinares e multiculturais; aprofundamento da relação com os parceiros da comunidade.

3.7.2.1 No desenvolvimento das artes performativas, da leitura e da escrita

As capacidades verbais, tão importantes nas áreas da leitura e da comunicação, são segundo Winner et al. (2014) fortalecidas pela educação teatral concebida como a representação de narrativas em sala de aula.

As dificuldades específicas de expressão oral através da leitura identificadas pela Escola foram colmatadas pela medida “RP em Expressão pelas Artes” e através do trabalho com o teatro em sala de aula considera ter alcançado uma série de vantagens já que o *aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a colocar a voz, (...) desenvolve o vocabulário (...) pesquisa, desenvolve a escrita criativa, (...) incentiva a leitura* (Plataforma PNPSE: PDPSC M786).

O incremento de aptidões teatrais potencia evoluções nas competências da oralidade e leitura pelo aperfeiçoamento das habilidades para as artes. Também a medida “Para Acabar de Vez Com Este Embaraço”, centrada na dramatização de obras literárias alusivas ao Concurso Nacional de Leitura, *causou bastante impacto nos alunos e famílias. Os técnicos associados recriaram obras para todos os níveis de ensino abrangidos e trabalharam articuladamente com as Bibliotecas Escolares e obras do PNL. As obras recriadas foram apresentadas in loco e através do E&D. Estes técnicos fomentaram também atividades com os alunos na Escola de Acolhimento e nas turmas que estiveram em confinamento através de plataformas digitais. As atividades dinamizadas contribuíram para a melhoria das aprendizagens, bem-estar e ambiente escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M986).

3.7.2.2 Na melhoria das competências socioemocionais

A educação através da arte estimula o desenvolvimento da autoestima, da criatividade, da motivação e da cooperação, do respeito e da confiança, o que se reflete no desenvolvimento equilibrado das crianças e irá influenciar de uma forma positiva a sua interação com o meio e a vida em sociedade (Read, 2001). Saliente-se que, no reforço desta aceção, *as sessões foram realizadas no âmbito do desenvolvimento de competências emocionais, pessoais e sociais através da arte: escrita criativa, poesia, lengalengas, trava-línguas, histórias, músicas, expressão dramática, jogos lúdicos e didáticos* [tendo-se valorizado, neste caso] *a integração das competências emocionais, manutenção e consequente ajuste de comportamentos, nos diferentes contextos da criança* (Plataforma PNPSE: PDPSC M213, M908).

No âmbito das competências socioemocionais encontram-se medidas no campo das artes que trabalham aspectos emocionais e relacionais que a situação de pandemia agravou e que são tantas vezes relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, no fortalecimento das relações interpessoais como contrabalanço ao isolamento social e como resposta mitigadora da pandemia de COVID-19, necessário se tornou à Escola

repensar a educação artística para ajudar os alunos a controlar e expressar as suas emoções, angústias, inseguranças, a superar o isolamento e a distância a que nos têm acometido. Por isso através da dança, música, teatro, poesia, e outras manifestações artísticas foi possível promover nos alunos relacionamentos interpessoais positivos e inclusivos, tornando mais leve o processo de ensino à distância e simultaneamente melhorar a relação do aluno com a escola e com as aprendizagens formais (Plataforma PNPSE: PDPSC M789).

Assinala-se, também, que as medidas relativas às Artes, expressões e cultura por envolverem e incentivarem a participação de todos geraram *um forte sentimento de pertença. Toda a escola foi transformada numa "roda-viva" de entreajuda, criatividade, cor, barulho e arte, fortalecendo as relações interpessoais e afetivas entre todos os membros da escola* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1050) e que *as oportunidades de apresentarem os seus trabalhos em performances públicas à comunidade escolar incutiu nos alunos um sentimento de pertença à escola e ao projeto* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1001).

As emoções marcam de forma indelével a nossa vida individual e coletiva e interagem com as nossas decisões. A prática de várias formas de expressão artística desperta em cada cidadão o seu autoconhecimento ao mesmo tempo que aprofunda emoções, sendo que estas se refletem na concentração, motivação ou interesse. Neste sentido é afirmado que

a arte é por si um facilitador para a manutenção da atenção e consequentemente para a memorização dos conteúdos apreendidos. Neste sentido, todas estas formas de arte utilizadas no projeto, surgem como facilitadores de aprendizagem, ganhando nova dimensão quando se trata do desenvolvimento sensorial e de sensações positivas (Plataforma PNPSE: PDPSC M213).

As medidas com foco no aprofundamento do sentido estético e artístico levaram, em alguns casos descritos, a uma evolução comportamental dos alunos. Tornaram-se mais empenhados e motivados para a realização das atividades propostas (...). Esta mudança de atitude também teve impacto no sucesso escolar. As atividades possibilitaram ainda que através da partilha os alunos pudessem descobrir competências emocionais e comunicacionais que desconheciam possuir (Plataforma PNPSE: PDPSC M530). No mesmo sentido, vai a descrição desta Escola salientando que a realização de atividades de animação nos diferentes espaços (rádio escolar, música, dança), inseridas na medida “Saber Ser/ Saber Estar...” teve um impacto muito positivo, já que foram dinamizados projetos para melhoria das competências socioemocionais, do desempenho académico, assim como a prevenção ou redução de problemas de comportamento nas turmas identificadas (Plataforma PNPSE: PDPSC M908).

3.7.2.3 No reforço de abordagens holísticas e multidisciplinares

Goldberg (1997) afirma que as artes são fundamentais para o desenvolvimento humano, para a construção do conhecimento, para a promoção e perpetuação da cultura; mas também são uma linguagem, uma forma de expressão e de comunicação. Considera, ainda, que as artes são um instrumento poderoso para motivar os alunos, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, para os alunos aprenderem a expressar ideias e a transformá-las ou aplicá-las de forma criativa e inovadora.

As artes potenciam os pensamentos criativo e crítico, ao mesmo tempo que capacitam os alunos a imaginar possibilidades, a encontrar soluções, tornando-os membros ativos na procura do conhecimento e a trabalharem colaborativamente competências ligadas à criatividade, ao trabalho de equipa e interpessoal dos alunos e deste modo aprimorar o conhecimento de novas práticas artísticas e tipos de arte, com a possibilidade de realização de diversos objetos com o recurso de várias técnicas e assim estimular a capacidade de trabalho e superação, e a partilha de ideias (Plataforma PNPSE: PDPSC M661). A atividade “Filosofia para Crianças, Artes performativas/Teatro, Expressão Plástica - Designers de Palmo e Meio”, na medida “Argumentar Para Melhorar”, permitiu o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo nos alunos (Plataforma PNPSE: PDPSC M272).

A visão holística e criativa das manifestações artísticas torna-se um campo fértil de intervenções multidisciplinares. Testemunha-se um reforço deste tipo de ações assumindo-se temáticas relacionadas com a arte e a cultura como conceitos comuns fundamentais do currículo a explorar. Neste sentido, afirma-se que *as colaborações com os docentes das diferentes disciplinas em contexto de sala de aula foram uma mais-valia para os alunos, permitindo dar a conhecer os conteúdos a lecionar de diferentes perspetivas, integrando aprendizagens* (Plataforma PNPSE: PDPSC M435) ou ainda que *a interdisciplinaridade do teatro com as outras disciplinas promoveu o envolvimento de toda a comunidade escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1050). Outro exemplo claro da capacidade das abordagens artísticas incentivarem um trabalho de articulação curricular é relatado na descrição da medida “Aprendem Com Arte”, com a qual se procurou desenvolver *atividades (...) ao longo do ano [que tiveram] em consideração os conteúdos programáticos das disciplinas, articulando o espírito crítico e criativo dos alunos tendo havido um melhoramento significativo e interesse dos mesmos* (Plataforma PNPSE: PDPSC M661).

A confluência de várias áreas artísticas com vista à percepção do valor estético e da criação, bem como a mobilização de processos de reflexão face às produções artísticas levou a que na medida “Aprende Pela Arte” utilizasse, com alunos do 1.º ciclo, *a imagem plástica de obras de diferentes pintores, e [se desenvolvessem] atividades de exploração artística com a música e expressão corporal e oral* (Plataforma PNPSE: PDPSC M632).

3.7.2.4 Na importância da multiculturalidade e no aprofundamento da equidade e inclusão

A arte como linguagem universal constitui um espaço privilegiado de integração e coesão social, quando socialmente comprometidos com princípios e valores de liberdade, sendo os vários domínios das artes performativas e de todas as formas de expressão artística recursos poderosos de criatividade e inovação cultural, igualdade e democraticidade. De facto, desenvolveram-se *competências de participação ativa (...) e a maioria das iniciativas apelou à convivência plural e democrática dos discentes* (Plataforma PNPSE: PDPSC M908). Na medida “É Bom Brincar... Com Segurança” observou-se o *desenvolvimento de competências cívicas [e o] aumento da aquisição de regras e valores de cidadania ativa* (Plataforma PNPSE: PDPSC M727). Na medida “Aprender com a Comunidade” através de tertúlias dialógicas de artes *transcrevemos a opinião de uma aluna: as atividades culturais despertaram em nós emoções positivas e o interesse em participar e frequentar, por exemplo, o rancho folclórico, os escuteiros e até entrar no conservatório de música* (Plataforma PNPSE: PDPSC M744).

A consciência e o conhecimento da cultura de outros povos, comunidades, nações ou regiões fortalecem as identidades, os valores pessoais e coletivos, e contribuem para salvaguardar, respeitar e promover a diversidade cultural. O

desenvolvimento das potencialidades individuais, dada a diferenciação inerente às características únicas de cada aluno, encontra nas manifestações artísticas um campo de importância inegável permitindo intervenções nestas áreas e não poucas vezes, eliminar barreiras às aprendizagens através, por exemplo, do *desenvolvimento de competências criativas ligadas à música, na inclusão de alunos/as com medidas de suporte à aprendizagem, num projeto diferenciador ligado à percussão* (Plataforma PNPSE: PDPSC M727).

Ao devolver a voz às Escolas, observou-se que a fundamentação do impacto das medidas inscritas no âmbito das Artes, expressões e cultura teve impacto na promoção do sentido de pertença aos valores socioeducativos da Escola, no reforço de princípios de cidadania e no reconhecimento da multiculturalidade como oportunidade de inclusão pela valorização do diverso. O aprofundamento do sentido de pertença aos valores socioeducativos escolares é bem patente quando, através da coadjuvação de um ceramista, na medida “Reforçar as Estratégias de Diferenciação Pedagógica”, observou-se que *perante a ARTE parecia que eram todos iguais e assim, melhorou (...) o sentido de pertença* (Plataforma PNPSE: PDPSC M945).

A valorização da diversidade cultural com clara intenção pedagógica e educativa foi realizada tanto pela relevância dada a aspetos culturais e sociais das comunidades estrangeiras de proveniência dos alunos como os da comunidade cigana.

Atente-se, assim, que na medida “Também és Escola” foram desenvolvidas atividades no âmbito da integração de alunos estrangeiros, através do projeto “BOWING”, projeto artístico promotor da interculturalidade, financiado pela Câmara Municipal de Odemira (Plataforma PNPS: PDPSC M107). Um exemplo de interculturalidade assumido neste âmbito é o da medida “Viriato sem Fronteiras” no qual se realizaram

atividades de comemoração semanal dos países dos alunos estrangeiros abrangidos pelo projeto, com exposição de trabalhos (...) entrevista a alunos e encarregados de educação vindos do estrangeiro, transmissão de músicas típicas do país escolhido para essa semana em todos os intervalos no espaço escolar (Plataforma PNPSE: PDPSC M1102).

A valorização da cultura da comunidade cigana é testemunhada na medida. “Ninguém fica para trás”, na qual ocorreu a *dinamização do grupo de música cigana/rumba e tradicional* (Plataforma PNPSE: PDPSC M238). O mesmo aconteceu com a medida “O Mundo cigano para além da Escola” cujo impacto *foi bastante relevante dentro da comunidade, pois os alunos da etnia cigana sentiram-se integrados e valorizados* (Plataforma PNPSE: PDPSC M534). Através da realização de atividades *relacionadas com a tradição e cultura cigana*, foi possível estabelecer uma relação de

confiança na mediação da relação entre a Escola e as famílias dos alunos da comunidade cigana (Plataforma PNPSE: PDPSC M999).

3.7.2.5 Na relação com os parceiros da comunidade

O trabalho dos técnicos especializados na área das Artes, expressões e cultura, colocados nas Escolas, foi profusamente articulado com os docentes e propiciou a inter-relação com a comunidade educativa alargada. Observam-se muitas referências a parcerias com outras entidades locais e regionais como as autarquias, as associações culturais e recreativas, as bibliotecas e os museus.

A colaboração entre os técnicos especializados e os docentes e o envolvimento ativo das instituições da comunidade tendem a gerar parcerias virtuosas onde o conhecimento mútuo das áreas de especialização de cada um potenciam a tríade imaginação-criatividade-inovação no ensino, com natural reflexo nas aprendizagens. Relatos comprovativos destas interações descrevem que *as parcerias estabelecidas foram fundamentais, destacando-se [a criada com] o Município da Chamusca* (PNPSE: PDPSC M865), ou a importância das atividades que *foram desenvolvidas em articulação com o Conservatório D'Artes de Loures* (Plataforma PNPSE: PDPSC M530).

Outra área de intervenção relevante é a sua capacidade de envolver como público a própria comunidade educativa, pela ação criadora e interpretativa dos alunos em atividades artísticas e culturais. Esta característica é considerada muito positiva, pois, através da medida “GT’Arte” *os alunos trouxeram ideias criativas para desenvolver um conjunto de ações para o palco. A partir das sugestões foi construído um espetáculo de teatro e de dança para a comunidade escolar* (Plataforma PNPSE: PDPSC M1050).

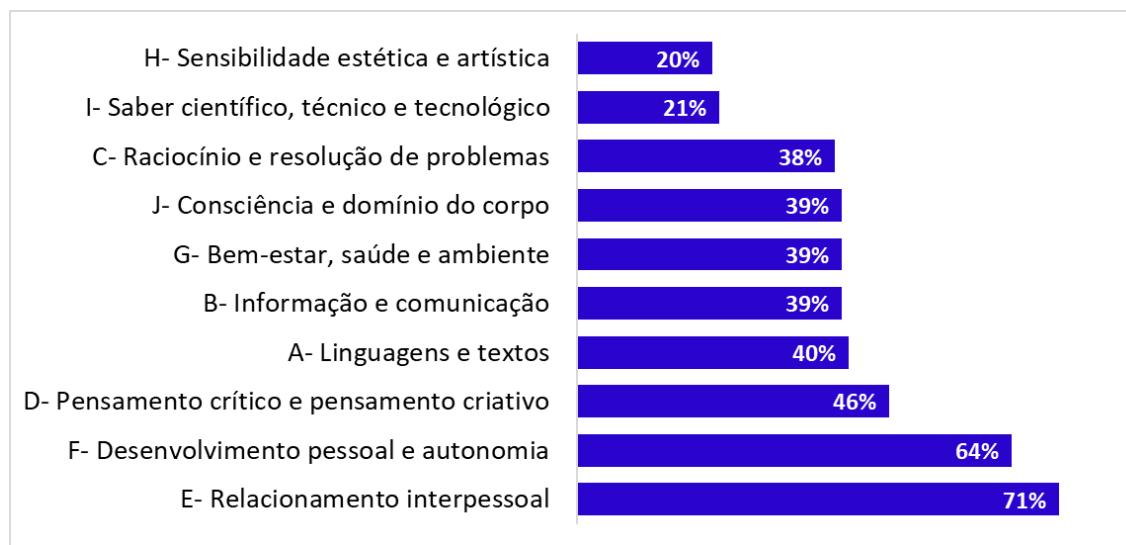
Por fim, será importante salientar que os PDPSC permitiram aprofundar ações conducentes ao desenvolvimento integral do aluno através do enriquecimento de ofertas educativas no âmbito artístico. Atente-se, a título exemplificativo, na

criação de oficinas de teatro, abertas à comunidade escolar, [o que] garantiu que este AE passasse a ter uma oferta especializada na área do Teatro/Expressão Dramática, contribuindo para a formação do indivíduo como um todo, aumentando o seu bem-estar e sentimento de pertença à comunidade (Plataforma PNPSE: PDPSC M435).

3.8 Os PDPSC e o Desenvolvimento de Competências do Perfil dos Alunos

De acordo com os dados da monitorização intermédia, as Escolas declararam uma intensidade superior a 60% de medidas no terreno relacionadas com o desenvolvimento das áreas de competências de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento pessoal e autonomia do Perfil dos Alunos. Por outro lado, com 46% e 40% são dinamizadas intervenções que desenvolvem, respetivamente, competências de pensamento crítico e pensamento criativo e de linguagens e textos. Constatase também, na figura 20, que 40% das intervenções desenvolvem competências de informação e comunicação, bem-estar, saúde e ambiente, consciência e domínio do corpo; e raciocínio e resolução de problemas. Por fim, verifica-se que competências relacionadas com o saber científico, técnico e tecnológico e com a sensibilidade estética e artística apresentam intensidades de ações na ordem dos 20%.

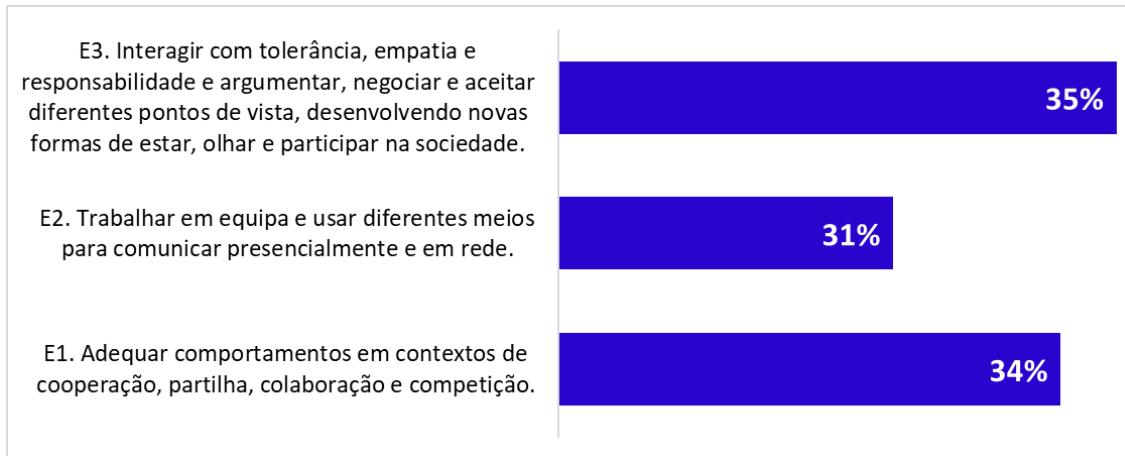
Figura 20. Áreas de competência do Perfil dos Alunos nas medidas PDPSC, por Escola (N=489)



Fonte e autoria: PNPSE

Uma análise mais acurada sobre as ações em curso focadas na área de competências de relacionamento interpessoal (com uma intensidade de 71% de atividades em execução) permite observar, como é descrito na figura 21, uma distribuição relativamente equitativa pelas três subáreas desta competência, destacando-se, ainda assim, maior intensidade de Planos com medidas que permitem que os alunos sejam capazes de interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

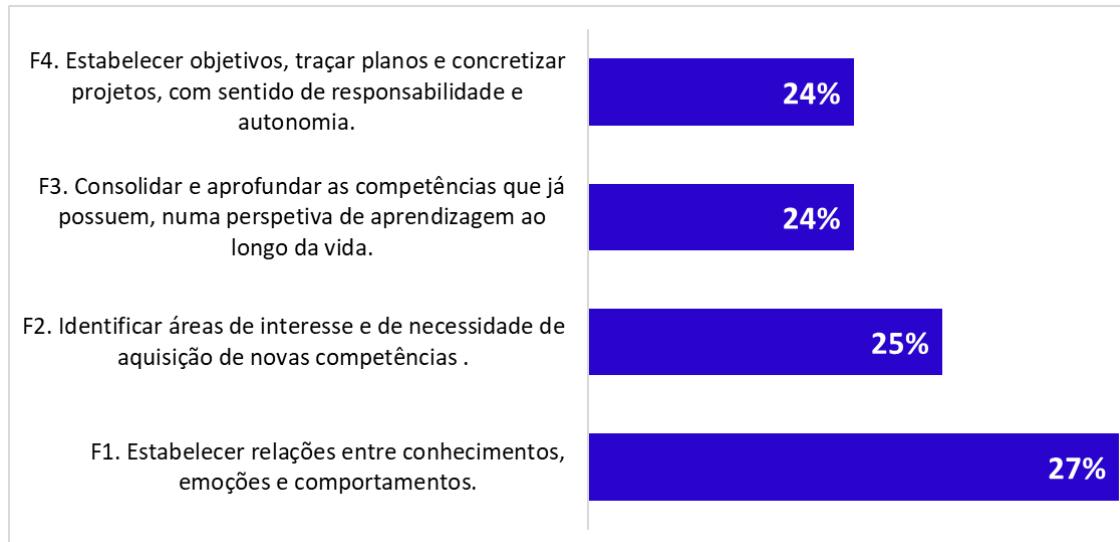
Figura 22. Nível de incidência das medidas nas subáreas da competência Relacionamento interpessoal do Perfil dos Alunos (N=489)



Fonte e autoria: PNPSE

Observa-se na figura 22 que a segunda área de competências do Perfil dos Alunos com maior incidência de ações nos PDPSC – *desenvolvimento pessoal e autonomia* – apresenta também um grande equilíbrio de intervenções destinadas à imersão dos alunos em todas as subáreas que concorrem para o desenvolvimento de competências que lhe são associadas. Apesar disso, destaca-se a maior intensidade de intervenções que treinam os alunos no *estabelecimento de relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos*.

Figura 21. Nível de incidência das medidas nas subáreas da competência Desenvolvimento pessoal e autonomia do Perfil dos Alunos (N=489)



Fonte e autoria: PNPSE

3.9 Práticas de Referência

Relatam-se agora exemplos de práticas de referência em cada uma das áreas de intervenção dos PDPSC objetivando a melhoria das aprendizagens, tendo como propósito superar fragilidades identificadas através do aprofundamento intencional de competências do Perfil dos Alunos.

Estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal		
Competências do Perfil dos Alunos	Descritores Operativos	
<p>Na área de Relacionamento Interpessoal os alunos desenvolveram interações que promoveram a tolerância, empatia desenvolvendo novas formas de estar através de atividades que promoveram adequação dos comportamentos em contextos de partilha e colaboração.</p>	<p>Os alunos resolveram problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico e aprenderam a considerar diversas perspetivas.</p>	<p>EXEMPLO 1 - CAIXA DE PREOCUPAÇÕES</p> <p>Porque quando partilhamos as nossas preocupações elas parecem mais pequenas</p> <p>Esta estratégia ajuda as crianças do 1º ciclo sempre que estão preocupadas, num estado de angústia, com medo, sofrimento ou ansiedade e sintam que precisam da ajuda de um adulto. A caixa é gerida pela psicóloga, que mediante o pedido de ajuda ou solicitações organiza atividades em pequeno grupo ou individualmente. Estas atividades estimulam competências de autocontrolo e regulação emocional cruciais para o desenvolvimento integral das crianças e o seu sucesso escolar. A apresentação da caixa às turmas foi realizada com o auxílio do livro "A caixa das Preocupações" de Suzanne Chiew.</p> <p>Agrupamento de Escolas de Lordelo, Paredes</p> <p>EXEMPLO 2 - A TEIA</p> <p>Porque é preciso saber dizer-se ao outro e escutar ativamente</p> <p>Atividade experienciada entre os alunos do ensino básico que, em grupos pré-determinados, constroem um círculo. Um novelo de lã é passado de mão em mão e o seu fio segue as direções aleatórias de quem em cada momento o segura. Assim se constrói uma teia. Cada aluno que tem o novelo na sua mão fala um pouco sobre si e passa a outro colega. Enquanto houver informação a partilhar, o novelo continua o seu percurso entrecruzando uma complexa armação de fios na sequência da qual se promove o conhecimento entre os colegas do grupo, estimula-se a comunicação e desenvolvem-se capacidades de verbalização e escuta-ativa.</p> <p>Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira, Lagoa</p>

Estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal	
Competências do Perfil dos Alunos	Descrições Operativas
<p>Na área de Consciência e Domínio do Corpo os alunos desenvolveram consciência de si próprio a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecerem consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e saudável. Na área de Sensibilidade Estética e Artística valorizaram o papel do património imaterial na vida e na cultura das comunidades.</p> <p>Os alunos reconheceram a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional e aproveitaram a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favoreceu aprendizagens globais e integradas. Valorizaram ainda as manifestações culturais da comunidade.</p>	<p>EXEMPLO 3 - RECREIO DIVERTIDO</p> <p>Porque brincar é uma partilha comunitária e geracional</p> <p>A mediadora socioeducativa do Gabinete de Apoio aos Alunos e à Família promove atividades de recreio junto a alunos de 1º ciclo, objetivando melhorar a disciplina em contexto de recreio, diversificar estratégias de brincadeiras em grupo, melhorar a interação entre pares e dinamizar os espaços livres fazendo deles ambientes educativos positivos. Valoriza-se a cultura popular e local, pela promoção de brincadeiras de outros tempos, transmitidas de geração em geração, até ao dia de hoje. Alguns exemplos de jogos tradicionais dinamizados são: O Bom Barqueiro, O Lencinho Vai na Mão, O Rei Manda. Esta atividade insere-se na convicção de que é preciso criar momentos e ambientes de brincadeira, aprender a viver nos espaços comuns da escola onde também se aprendem as lições da vida.</p> <p>Agrupamento de Escolas Norte do Sudeste de Baião</p> <p>EXEMPLO 4 - MERGULHA NA PISCINA DAS EMOÇÕES</p> <p>Porque é vital aprofundar a autoconsciência dos nossos pensamentos, das emoções que estes geram e da influência de ambos no comportamento</p> <p>No âmbito do módulo de Autoconsciência aprofunda-se, nos alunos de todos os ciclos de ensino, a percepção sobre as emoções próprias e daqueles que nos rodeiam por forma a desenvolverem-se competências de Aprendizagem Socioemocional (SEL). A psicóloga através da modalidade de E@D, convidou todos alunos da turma (aprendizagem social) a fazerem um mergulho numa piscina <i>online</i> no qual observaram três níveis de intensidade crescente das emoções da raiva (1.º impaciente, 2.º frustrado e 3.º aborrecido) e do medo (1.º apreensivo, 2.º inseguro e 3.º preocupado). Os alunos foram convidados a refletir sobre situações nas quais sentem estas emoções bem como a escolher imagens referentes à expressão facial e à linguagem corporal que melhor refletem o sentimento em questão. O professor titular ou o diretor de turma participaram também na atividade (aprendizagem por modelagem). A dinamizadora aproveitou esta dinâmica para partilhar pequenas reflexões em relação à dificuldade em identificar as emoções e deu exemplos de como se pode pensar em relação às situações e sentimentos (autoinstrução). Esta atividade permitiu que os alunos aprofundassem a sua compreensão face às suas emoções, valores, objetivos, forças e limitações. É a prova que as competências socioemocionais promovem uma constante adaptação da parte dos técnicos especializados, docentes e alunos a continuarem as suas atividades independentemente das modalidades de ensino em regime presencial ou a distância.</p> <p>Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim, Nelas.</p>

Estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal	
Competências do Perfil dos Alunos	Descritores Operativos
<p>Na área de Pensamento Crítico e Criativo os alunos tomaram posições fundamentadas, convocaram criticamente diferentes conhecimentos, avaliaram novas ideias resultantes da interação com os outros e avaliaram o impacto das suas decisões. Na área de Relacionamento Interpessoal trabalharam em equipa, interagiram com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentaram, negociaram e aceitaram diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Adequadaram comportamentos a contextos de cooperação, partilha e colaboração. Na área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia relacionaram conhecimentos, emoções e comportamentos. Consolidaram e aprofundaram as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>Os alunos observaram, analisaram e discutiram ideias e processos centrando-se em evidências. Usaram critérios para apreciar essas ideias e processos construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição. Avaliaram o impacto das decisões adotadas. Tomaram decisões fundamentadas. Juntaram esforços para atingir objetivos comuns em contextos de colaboração, cooperação e interajuda. Aprendenderam a considerar diversas perspetivas e a construir consensos. Resolveram problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico. Reconheceram os seus pontos fracos e fortes e consideraram-nos como ativos em diferentes aspectos da vida. Tiveram consciência da importância de crescerem e evoluírem. Desenvolveram a confiança, resiliência e persistência, construindo caminhos personalizados de aprendizagem.</p>	<p>EXEMPLO 5 - NAUFRÁGIO</p> <p>Porque exercícios de simulação podem ser tanto um espelho de mim como uma imersão na realidade dos outros</p> <p>A psicóloga em colaboração com os professores de Cidadania e Desenvolvimento confrontaram, nestas aulas, alunos de turmas de 5.º, 6.º e 7.º anos com a necessidade de resolverem um problema em conjunto: sobreviverem a um naufrágio simulando papéis distintos num barco. O comandante foi instruído a recolher as ideias dos tripulantes procurando organizar a comunicação em grupo e dinamizar ações em prol da sobrevivência de todos. Os restantes alunos dividiram-se por grupos de tripulantes com intervenções diferenciadas como as de: críticos construtivos na busca de soluções, desafiadores às regras do grupo, um outro grupo com o papel de não levarem a situação a sério e, por fim, um grupo de cooperantes. Alguns tripulantes assumiram características específicas como o mais forte, com problemas motores e com medo da água. A maquete do barco tinha vários recursos para a sobrevivência dos tripulantes, como boias, coletes, cordas, madeira, alimentos, caixa de primeiros socorros, cobertores e três botes. Esta atividade permitiu proximidades a abordagens de temas de Cidadania e Desenvolvimento relacionados com a questão dos refugiados, do relacionamento interpares e da gestão de conflitos. A discussão sobre o ocorrido na dinâmica foi de grande relevância uma vez que a imersão dos alunos numa situação simulada permitiu-lhes observar na prática a vivência de valores teóricos. Foram debatidos temas relacionados com as diferenças interindividuais, organização e comunicação grupal, liderança e resolução de problemas, através de questionamento como: qual a importância das regras? Em que é que ajuda ter uma pessoa que tem uma posição de liderança? As regras da comunicação do grupo, como falar um de cada vez, foram importantes para se organizarem e gerirem o tempo? Num grupo, que importância tem, haver pessoas que ajudam e são pacientes? Como devemos agir com as pessoas que são diferentes e precisam de mais ajuda? Como se sentiram quando se aperceberam que o tempo estava a passar e tinham ainda muito para resolver? Que papéis contribuíram para uma comunicação saudável no grupo? O que contribuiu mais para a harmonia do grupo? Os papéis desempenhados em contexto simulado permitiram criar paralelos a situações reais vividas na sociedade em geral e na escola em particular instigando os alunos a refletir sobre os seus próprios bloqueios, a sua maior ou menor satisfação com o desempenho de um determinado papel, aumentando assim a capacidade de autocritica e de julgamento social. Debateram-se as dificuldades que cada papel traz na prossecução dos objetivos em comum pelo grupo, equiparando-se com outros objetivos que no quotidiano fazem parte do grupo-turma: a aprendizagem, a concentração na aula, o ambiente organizado e silencioso na sala de aula, a harmonia nas relações e bem-estar na escola. A discussão surgida sobre a importância do papel das lideranças, das dificuldades em gerir a comunicação dos grupos com interesses divergentes, os pontos fortes e fracos de quem lidera levou o olhar dos alunos a comparar o que experienciaram com as lideranças que conhecem de pais, professores e entre eles próprios. Esta dinâmica, centrada na gestão de conflitos, permitiu reflexão em grupo e ponderação individual através do treino de competências de comunicação, resolução de problemas e gestão de emoções.</p>

<h2 style="text-align: center;">Envolvimento familiar</h2>		
Competências do Perfil dos Alunos	Descritores Operativos	EXEMPLO 1 - CONVERSAS EM CASA INSPIRADAS NA ESCOLA
<p>Na área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia os alunos estabeleceram relações entre conhecimentos, emoções e comportamento. Na área de Relacionamento Interpessoal os alunos adequarem comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração. Na área de Linguagens e Textos dominaram capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral e escrita. Na área de Sensibilidade Estética e Artística os alunos valorizaram o papel do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.</p>	<p>Os alunos reconheceram os seus pontos fracos e fortes e consideraram-nos como ativos em diferentes aspectos da vida. Desenharam, implementaram e avaliaram, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabeleceram para si próprios. Desenvolveram e mantiveram relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda. Dominaram os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita e oralmente e por escrito compreenderam, interpretaram e expressaram factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos. Mobilizaram processos de reflexão em relação às produções artísticas em contextos geográficos e valorizaram manifestações culturais das comunidades.</p>	<p>Porque a aprendizagem também é uma partilha em comunidade</p> <p>A educadora social, em colaboração com os 12 docentes do Centro Escolar de Bitarães e dos professores de educação especial, de apoio educativo e bibliotecária elaboraram guiões para servir de base à conversa a desenvolver-se em cada casa entre as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo e os seus familiares. Promover o sucesso educativo fomentando o diálogo entre alunos e famílias sobre assuntos relacionados com a escola é o objetivo desta medida do PDPSC. As “Conversas em casa inspiradas na escola” abordam temas como: “Quem sou eu?”, “A Minha Família”, “A Minha Escola” e o “O Meu Concelho/A Minha Freguesia”. Nas turmas de 1.º ciclo, o guião foi explicado de forma minuciosa, pela educadora social, a 144 alunos com o intuito de que todos possuíssem conhecimento dos objetivos das atividades. Também foram debatidos em turma, os temas explanados no guião, como, por exemplo: as características das pessoas; a importância do respeito pelas diferenças; o valor da família e da amizade; a relevância das pessoas idosas para a sociedade e a importância de lhe darmos atenção e cuidados. Com 39 crianças da Educação Pré-Escolar, foi promovido um pequeno debate, após visionarem uma curta-metragem acerca do respeito pelas diferenças. Com o objetivo de aumentar as interações entre os alunos, assim como com os professores, a família e outros membros da comunidade implementou-se, através da apresentação dos guiões um canal de comunicação entre todos. Por último, criaram-se as tertúlias para pais “A falar é que a gente se entende” tendo sido realizadas 12 tertúlias no total, uma por cada grupo/turma, de forma <i>online</i>, através da plataforma <i>Zoom</i>, onde estiveram presentes também todos os docentes de cada grupo/turma. Estas sessões tornaram-se num espaço onde 96 pais e encarregados de educação tiveram a oportunidade de partilhar dúvidas e/ou problemas associados à realização dos guiões e ao envolvimento parental. Das nove atividades propostas verificou-se que à exceção da atividade 2 do guião, com taxa de execução de 83%, todas as restantes apresentaram uma taxa de execução superior a 90%. Da análise dos resultados do questionário de satisfação realizado aos alunos destaca-se que à pergunta “Os teus familiares envolveram-se nas atividades?”, 80% considerou que a família se envolveu muito. Desta forma, através do envolvimento das famílias e comunidade em espaços formativos potenciou-se o desenvolvimento de relações diversas e positivas entre si e com os outros, nomeadamente a comunidade, escola e família em contextos de colaboração, cooperação e interajuda.</p> <p style="text-align: right;">Agrupamento de Escolas de Paredes</p> <p>EXEMPLO 2 - ALINHAR O RUMO</p> <p>Porque acreditar não custa nada e sustenta tudo</p> <p>São várias as intervenções de carácter sistémico em contexto escolar e familiar, realizadas pela psicóloga no sentido de capacitar docentes, não-docentes e famílias para a melhoria do desenvolvimento de interações pessoais e sociais bem-sucedidas envolvidas nesta medida do PDPSC. Destacam-se: a) o apoio psicológico multissistémico e integrador no qual se procede a sessões terapêuticas (psicológicas, sociais, educativas e comunitárias) cruzando-se estas dimensões para otimizar o processo de fortalecimento, desenvolvimento positivo e mudança do aluno e do seu sistema familiar; b) a contratualização de projetos de mudanças que decorrem de negociação dos compromissos de transformação com base na articulação aluno-</p>

<p>Na área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia os alunos estabeleceram relações entre conhecimentos, emoções e comportamento. Na área de Relacionamento Interpessoal os alunos adequaram comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração. Na área de Linguagens e Textos dominaram capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral e escrita. Na área de Sensibilidade Estética e Artística os alunos valorizaram o papel do património material e imaterial na vida e na cultura das famílias.</p> <p>Os alunos reconheceram os seus pontos fracos e fortes e consideraram-nos como ativos em diferentes aspectos da vida. Desenham, implementaram e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabeleceram para si próprios. Desenvolveram e mantiveram relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda. Dominaram os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita e oralmente e por escrito compreenderam, interpretaram e expressaram factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos. Mobilizaram processos de reflexão em relação às produções artísticas em contextos geográficos e valorizaram manifestações culturais das comunidades.</p>	<p>família-escola, através da identificação dos problemas e da definição das prioridades de mudança e/ou das soluções e resultados desejados. Este contrato é redigido numa linguagem acessível a todos e devidamente assinado; c) a realização de sessões nos espaços comunitários tais como a biblioteca, miradouro, jardim, pastelaria, entre outros, uma vez que a integração social na comunidade tem sido crucial em situação de indisciplina, o que potencia a capacitação dos membros da comunidade educativa para pensarem sistemicamente, mantendo relações colaborativas, centradas nas suas forças e atendendo ao impacto da comunicação (verbal e não verbal) nas relações sociais.</p> <p style="text-align: right;">Agrupamento de Escolas de Táubira</p>
	<p>EXEMPLO 3 - TRILHOS TAKE-AWAY</p> <p>Porque as necessidades das famílias são também necessidades da Escola</p> <p>Em período de confinamento a Escola adaptou os seus projetos ao serviço <i>take away</i> para que todos em sua casa possam desfrutar do apoio habitual. No projeto “Trilhos <i>Take-away</i>” de uma forma próxima, mas <i>online</i>, individualmente ou com pequenos grupos, realizam-se sessões para dar continuidade ao canal de comunicação com as famílias respondendo às perguntas de pais e encarregados de educação. Promovem-se ainda partilhas de estratégias que ajudam a lidar, de forma mais positiva e eficaz, com os desafios inerentes à fase de desenvolvimento da criança ou adolescente com sugestões para se vivenciar de modo equilibrado esta fase do confinamento. Algumas dessas estratégias passam por organizar momentos de tempo de qualidade em família, organizar rotinas que aumentem o sentido de controlo sobre si mesmo e a capacidade de responder de forma saudável ao stress e à necessidade de continuar a trabalhar.</p> <p style="text-align: right;">Agrupamento de Escolas Lima de Freitas, Setúbal.</p>
	<p>EXEMPLO 4 - TERAPIA DA FALA PARA PAIS E EDUCADORES</p> <p>Porque a terapia da fala é muito mais do que “ensinar” as crianças a falar</p> <p>São realizadas ações de sensibilização para pais, encarregados de educação e educadores, com diferentes temáticas enquadradas na terapia da fala que são pertinentes no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Depois da terapeuta da fala explicar cada sessão são trabalhadas estratégias de diagnóstico, de estimulação e promoção do desenvolvimento da linguagem para maior empoderamento dos pais e educadores. Assim se responde de forma concreta a dúvidas relacionadas com o modo como os pais e encarregados de educação podem atuar com a criança e prepará-la para um percurso de sucesso escolar sendo, também, discutidos alguns sinais de alerta que devem ser tidos em atenção face a esta problemática. Todos ficam a conhecer a ação realizada na Educação Pré-Escolar pela Terapeuta da Fala e a valorizar a necessidade de estimular o desenvolvimento de competências que preparem a criança para o desafio de entrada no primeiro ano de escolaridade.</p> <p style="text-align: right;">Agrupamento de Escolas Fernão do Pó, Bombarral.</p>

Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação		
Competências do Perfil dos Alunos	Descritores Operativos	EXEMPLO 1 - RE(CONTAR-ME)
<p>Na área de Linguagem e Textos os alunos utilizam com proficiência a língua portuguesa, aplicam diferentes linguagens adequando-as a diferentes contextos de comunicação dominando capacidades nucleares de compreensão e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Na área Desenvolvimento Pessoal e Autonomia os alunos identificam necessidade de aquisição de novas competências.</p>	<p>Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita, expressam a sua mundividência usando diversas linguagens e compreendendo a sua importância nos processos de comunicação pessoal, social, de aprendizagem e pré-profissional; compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito; são confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo.</p>	<p>Porque as dificuldades são desafios ou oportunidades para melhor aprender</p> <p>Apresentam-se duas dinâmicas desta medida que abrange os alunos de 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos. Na primeira ocorre a dinamização de atividades de <i>storytelling</i> (leitura, escrita e oralidade) nas quais o aluno revê e reconstrói a forma como conta o seu percurso pessoal e profissional, projetando o seu futuro. Partem para uma abordagem transdisciplinar cuja operacionalização está a cargo da equipa formada pelo mediador contratado no âmbito do PDPSC, dos professores de cada área e da psicóloga. A construção das narrativas individuais considera princípios da psicologia positiva e da psicologia de desenvolvimento da carreira, trabalhando as adaptações ao longo da carreira através de emoções positivas, suporte social e agenciamento pessoal. A segunda dinâmica exemplificativa leva a que os alunos após reflexão conjunta escrevam, individualmente, frases nas quais reconhecem os valores e princípios que a sua escola lhes incute. Cada valor é distribuído aleatoriamente por um grupo de três a quatro alunos que têm que encontrar e fotografar algo na escola que o ilustre. Esta aleatoriedade na atribuição dos valores obriga os alunos a refletirem sob o ponto de vista do colega e a enriquecerem as suas aprendizagens na busca dos registos fotográficos. Na segunda hora os alunos apresentam as suas fotos e o porquê de se ligarem ao valor que lhes foi atribuído. Seguidamente, realiza-se uma última dinâmica para consolidar a reflexão. Dá-se a cada aluno um balão e um alfinete. Pede-se que enchem um balão com todos os seus sonhos e ambições e, feito isto, diz-se que têm um minuto para protegerem os seus sonhos sem saírem da sala. Esta dinâmica possui uma grande riqueza, pois além de permitir mostrar aos alunos quais os valores que puseram em prática, ou que ignoraram, permite também ajudá-los a compreender a empatia e o respeito pelo outro e cumpre um dos objetivos do Perfil dos Alunos ao encorajá-los a vivenciar, realmente, um conjunto de valores. As atividades de leitura, escrita e desenvolvimento socioemocional pretendem desenvolver competências de trabalho de grupo e pensamento crítico e têm a colaboração do Projeto de Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem (IDEA), cuja coordenação é assegurada por investigadora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, através de protocolo com o Centro de Psicologia Clínica e Educacional de Lisboa (LISPSI).</p> <p>Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão</p> <p>EXEMPLO 2 - PASSAPORTE PARA O SUCESSO: LITERACIA EMERGENTE E FLUÊNCIA LEITORA</p> <p>Porque aprender a ler e a escrever é um contínuo encantamento</p> <p>O PDPSC permitiu a contratação de uma psicóloga a tempo completo que fica totalmente afeta a estas atividades. Com esta técnica colaboraram também a psicóloga e uma estagiária de Psicologia do SPO. O desenvolvimento de competências pré-leitoras e leitoras ocorre pela aplicação de duas ações: a) A primeira, denominada Passaporte para o sucesso: Literacia emergente é destinada a alunos do Ensino Pré-Escolar. Engloba a realização de um rastreio universal sobre competências pré-leitoras e a implementação de um programa de intervenção. As sessões semanais ocorrem, quer em grande grupo (com a presença e colaboração da educadora), quer em pequeno grupo com os alunos que apresentaram maiores dificuldades. A aplicação MIMepe (construída no âmbito das Metodologias de Intervenção em Matosinhos-Educação Pré-Escolar) é o recurso mais utilizado, através do qual as crianças realizam</p>

<p>Na área de Lingagem e Textos os alunos utilizam com proficiência a língua portuguesa, aplicam diferentes linguagens adequando-as a diferentes contextos de comunicação dominando capacidades nucleares de compreensão e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Na área Desenvolvimento Pessoal e Autonomia os alunos identificam necessidade de aquisição de novas competências.</p>	<p>Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita, expressam a sua mundividência usando diversas linguagens e compreendendo a sua importância nos processos de comunicação pessoal, social, de aprendizagem e pré-profissional; compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer por escrito; são confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo.</p> <p>desafios com componente lúdica englobando tarefas como a diferenciação singular/plural, contrários, masculino/feminino, divisão silábica, diferenciação de fonemas, utilização de rimas e escrita inventada. b) A segunda ação designada Passaporte para o Sucesso: Fluência leitora, tem como principais objetivos (i) a realização de um rastreio universal sobre o desempenho em leitura a todos os alunos do 3.º ano e (ii) a implementação de um programa de intervenção semanal de 20 sessões, destinado aos alunos que apresentam mais dificuldades. No programa de intervenção são trabalhadas as seguintes competências: (a) reconhecimento automático de palavras; (b) identificação do significado das palavras; (c) exploração de conhecimentos prévios; (d) leitura de texto (modelo fluente, leitura em eco, leitura individual, reconto, leitura dividida); (e) análise da gravação da leitura e (f) autoavaliação da leitura. A autoavaliação tem em conta os critérios: expressividade, construção de frases, precisão, ritmo e fluência. Ambas as ações foram preparadas para serem aplicadas em ensino presencial e em ensino a distância, tendo tido continuidade durante o período de confinamento. As ações procuram potenciar uma estreita colaboração entre educadoras/professores titulares e famílias, de modo que esta parceria/capacitação permita que as estratégias aplicadas pela intervenção técnica especializada possam ser replicadas pelos docentes e famílias. A implementação e monitorização destas ações contam com a colaboração de uma equipa de investigação da Universidade Lusíada-Porto, que facultou formação especializada às psicólogas.</p>
	<p>Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, Seixal</p> <p>EXEMPLO 3 - APRENDE A APRENDER</p> <p>Porque aprender a conversar é um direito de todos</p> <p>A terapeuta da fala colocada no âmbito do PDPSC rastreou as competências linguísticas e de fala de todas as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, com idade igual ou superior a 5 anos. O objetivo desta medida é a de diminuir os níveis de insucesso escolar decorrentes de situações de dificuldades de linguagem e, consequentemente, da aprendizagem da leitura e da escrita melhorando as competências prévias ao ensino formal. Após consentimento informado de todos os pais e encarregados de educação realizou-se entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021 a aplicação individual do Rastreio de Linguagem e Fala. Das 109 crianças rastreadas, 24 apresentaram alterações na linguagem e fala, 25 apresentaram alterações na fala e 4 alterações na linguagem. Todos os pais e encarregados de educação foram contactados, individualmente, através de chamada telefónica efetuada pela terapeuta da fala. Nesse contacto foram explicados os resultados obtidos, esclarecidas dúvidas e facultadas estratégias e orientações para potenciar o desenvolvimento da linguagem e fala. Posteriormente, enviou-se, via e-mail, o relatório resultante do desempenho de cada educando. Iniciou-se logo após o desenvolvimento de atividades de promoção das competências comunicativas, através de metodologias e programas com evidência científica, em pequeno grupo ou individualmente. De salientar que a intervenção especializada da terapeuta da fala está a decorrer, não apenas em interação colaborativa com a família e educadores de grupo/professores titulares de turma, mas também com os membros da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e da Equipa Local de Intervenção (ELI) por forma à adoção de medidas estratégicas integradas. Com o objetivo de avaliar a ação de rastreio desenvolvida, foram elaborados dois questionários de satisfação. O primeiro questionário foi dirigido aos encarregados de educação dos alunos rastreados e o segundo aos educadores titulares de grupo. Ambos os públicos inquiridos avaliaram no grau de Extremamente Satisfeito a ação de rastreio e um número muito residual avaliou essa mesma ação no grau de Muito Satisfeito.</p>

		<p>Importa referir que todos os inquiridos consideraram importante que este rastreio se repita nos próximos anos letivos.</p> <p>Agrupamento de Escolas de D. João II, Caldas da Rainha.</p>
<p>Na área de Linguagem e Textos os alunos utilizam com proficiência a língua portuguesa, aplicam diferentes linguagens adequando-as a diferentes contextos de comunicação dominando capacidades nucleares de compreensão e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Na área Desenvolvimento Pessoal e Autonomia os alunos identificam necessidade de aquisição de novas competências.</p> <p>Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita, expressam a sua mundividência usando diversas linguagens e compreendendo a sua importância nos processos de comunicação pessoal, social, de aprendizagem e pré-profissional; compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito; são confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo.</p>	<p>EXEMPLO 4 - APRENDER A LER E A ESCRIVER... COM O PIPALE</p> <p>Porque é preciso aprender a ler e a escrever com qualidade para prevenir o risco de insucesso escolar</p> <p>O Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita (PIPALLE) responde a uma necessidade efetiva da comunidade escolar do Agrupamento de Escolas da Quinta do Conde, Sesimbra, para melhorar, desde uma idade precoce, os níveis de qualidade das aprendizagens em português como língua materna, em particular ao nível das competências de leitura e escrita, considerando as implicações diretas destas aprendizagens nas restantes e no comprometimento do futuro do percurso escolar dos alunos. O projeto teve início no ano letivo 2019/20 tendo alargado a equipa de intervenção com a contratação de uma terapeuta da fala no âmbito do PDPSC. O PIPALLE é coordenado por uma equipa de investigadores do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa com quem a terapeuta trabalha diretamente, desenvolvendo atividades como: i) implementação de instrumentos para avaliação de competências de linguagem e de leitura e escrita a crianças e alunos a frequentar a educação pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade; ii) apoio terapêutico direto e indireto a alunos com dificuldades; iii) promoção do envolvimento dos Encarregados de Educação na aprendizagem da leitura e escrita dos seus educandos; iv) articulação com os educadores/professores titulares e fornecimento de estratégias e materiais, que facilitem a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com dificuldades. Enquanto projeto de intervenção, o PIPALLE é desenvolvido em torno de três eixos: i) avaliação antes e após a intervenção, permitindo respetivamente identificar áreas de intervenção prioritária e aferir os efeitos da intervenção; ii) formação: antes e durante a intervenção, capacitando os docentes científica e didaticamente, munindo-os de instrumentos de avaliação e de estratégias de intervenção adequadas e eficazes para dar resposta às necessidades identificadas; iii) acompanhamento durante a intervenção podendo definir-se como um apoio regular e sistemático aos docentes na planificação, implementação e monitorização de estratégias diversificadas e diferenciadas, sendo desenvolvido em pares ou pequenos grupos. Este acompanhamento tem por base o trabalho colaborativo entre docentes, docentes e terapeuta da fala e docentes e investigadores.</p> <p>Agrupamento de Escolas da Quinta do Conde, Sesimbra</p>	

Envolvimento comunitário	
Competências do Perfil dos Alunos	Descriptores Operativos
<p>Na área de Sensibilidade Estética e Artística os alunos valorizaram o papel do património material e imaterial na vida e na cultura da comunidade. Na área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia os alunos consolidaram e aprofundaram competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Na área de Saber Científico, Técnico e Tecnológico manipularam e manusearam materiais e instrumentos diversificados para controlo, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada.</p>	<p>EXEMPLO 1 - ACADEMIA DE ARTESANATO - BENGALAS DE GESTAÇÃO</p> <p>Porque os saberes da nossa terra têm valor</p> <p>A escola criou um currículo para articular e alargar o conhecimento do património cultural identitário local a um contexto de aprendizagem não formal cruzando, deste modo, saberes tradicionais com áreas curriculares como a Educação Tecnológica, Matemática e Educação Visual. Surge assim a disciplina de Património e Dinâmicas Locais, no contexto da Oferta Complementar que, pela criação da Academia de Artesanato na escola, desenvolve em ateliê, o fabrico de bengalas de Gestação recorrendo à ligação à Casa da Bengala e a um artesão local desta freguesia do concelho de Baião, como artista residente. A produção de bengalas de Gestação é um dos ofícios tradicionais existentes desde o século XIX, produzindo-se, anualmente, mais de 30 mil unidades já que são muito usadas pelos estudantes universitários nas cerimónias da Queima das Fitas. Ver https://youtu.be/tD8w2XneGHk</p> <p>PDPSC do Agrupamento de Escolas Vale de Ovil, Baião.</p> <p>EXEMPLO 2 - REDE EDUCATIVA DE ENVOLVIMENTO SOCIAL (REDES)</p> <p>Porque é imperioso e urgente chegar a todos os alunos da comunidade</p> <p>A REDES tem como objetivos garantir a assiduidade, a qualidade e o sucesso das aprendizagens dos alunos. O núcleo educativo saiu da escola e com a mediadora está em contacto direto e frequente com as famílias no bairro e na casa de cada um, proporcionando uma relação de maior confiança e cumplicidade entre os pais, encarregados de educação e a escola. A mediadora apoia, desta forma, as famílias e os alunos com dificuldades de acesso ao ensino a distância articulando com os diretores de turma e com o docente titular de grupo/turma. Esta estratégia tem feito com que os alunos com mais dificuldades no domínio de competências digitais assistam às aulas <i>online</i>, de forma motivada, fazendo as tarefas propostas pelos professores. A articulação da escola, nomeadamente através dos técnicos especializados de mediação/educação social com as valências da área social do Município de Peniche, tem sido importante na resolução de situações de alunos identificados para beneficiar de apoios específicos. Esta é uma das dinâmicas que a escola está a implementar que contribui para que não haja abandono escolar.</p> <p>Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde, Peniche.</p> <p>EXEMPLO 3 - E TUDO AQUI TÃO PERTO- COMEMORAÇÃO DE DIAS TEMÁTICOS</p> <p>Porque cada dia é uma oportunidade para aprender</p> <p>Com base numa lista de dias temáticos, o conselho de ano/turma seleciona dias a comemorar pelo grupo/turma tentando sempre envolver direta ou indiretamente a comunidade. A realização das atividades envolve os alunos da educação pré-escolar até ao 12.º ano, as respetivas famílias e os conteúdos curriculares numa abordagem interdisciplinar. A animadora sociocultural estimula e coordena estas atividades que, entre outras, abrangem a comemoração do dia da Paz e da Não Violência, do Riso, do Obrigado, da Pessoa com Deficiência, da Matemática, da Mulher. A título de exemplo: i) o dia da Ciência foi comemorado, entre outras</p>

Na área de Sensibilidade Estética e Artística os alunos valorizaram o papel do património material e imaterial na vida e na cultura da comunidade. Na área de **Desenvolvimento Pessoal e Autonomia** os alunos consolidaram e aprofundaram competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Na área de **Saber Científico, Técnico e Tecnológico** manipularam e manusearam materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada.

Os alunos valorizaram as manifestações culturais das comunidades e participaram autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criadores ou intérpretes, conscientizando-se das possibilidades criativas. Os alunos reconheceram os seus pontos fracos e fortes e consideraram-nos como ativos em diferentes aspectos da vida. Tiveram consciência da importância de crescerem e evoluirem. Foram capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos. Compreenderam processos e fenômenos científicos e tecnológicos, colocaram questões, procuraram informação e aplicaram conhecimentos. Trabalharam com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos tecnológicos, relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais.

ações, com a construção em 3D de modelos recorrendo ao *Geogebra* e pela apresentação do trabalho “Eleições na minha terra” no qual os alunos de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, com base nos votos obtidos em cada concelho do distrito de Vila Real, nas últimas eleições autárquicas de 2017, utilizaram o método de Hondt para distribuir os mandatos dos eleitos em cada concelho; ii) o dia mundial da Rádio foi assinalado, entre outros trabalhos, pela criação de uma rubrica radiofónica sobre “As músicas mais ouvidas em 2008”, ano de nascimento dos alunos da turma e uma rubrica que descreveu os “Inícios da rádio em Portugal”. Momentos festivos como o Natal e o Carnaval foram também assinalados com realizações diversificadas. Assinala-se o envolvimento das famílias em muitas destas ações, como por exemplo no desafio de comemoração das “Janeiras” no qual os alunos fizeram recolha de histórias, canções e poemas relacionados com a temática e os apresentam em pequenos vídeos onde também participam os pais, avós e irmãos. Foi criada uma página no Facebook especialmente para divulgar esta medida do PDPSC que com inserção regular de *posts* partilha as dinâmicas com a comunidade.

Link: <https://www.facebook.com/Plano-de-Desenvolvimento-Pessoal-Social-e-Comunitário-101492451805780/>

Agrupamento de Escolas de Mesão Frio

EXEMPLO 4 - BANCO DE VOLUNTARIADO DE RECURSOS CULTURAIS E SABERES DA FAMÍLIA

Porque aprender o currículo é uma vivência social partilhada

O Banco de Voluntariado tem como objetivos aproximar e envolver a família alargada (pais, irmãos, tíos, avós) no processo de aprendizagem dos alunos através da partilha de recursos culturais e saberes. A família das crianças/ alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo é convidada a partilhar os seus saberes profissionais, tradicionais e *hobbies* em pequenos vídeos, fotografias, *podcasts* e outros suportes comunicativos. A escola recebe informação, entre outras, sobre atividades como: a agricultura em pequenos espaços, receitas, como alimentar uma cabra, as estações do ano em linguagem gestual, bordados, carpintaria, canções, instrumentos musicais, jogos, danças tradicionais e histórias/teatros infantis. A mediadora social coordena esta atividade. Após a receção das partilhas os recursos são organizados de acordo com os temas, divulgados na rádio da escola e tendo em conta a faixa etária são encaminhados para os docentes. Em reunião de conselho de ano/grupo a mediadora lança desafios, ajuda a refletir e apoia a discussão destes docentes por forma a facilitar a inclusão destes recursos nos conteúdos de aprendizagem em sala de aula para que se transformem em abordagens de um currículo aberto, enriquecido e com sentido. A abertura às culturas familiares tem como objetivo a maior identificação das crianças com a escola por reconhecerem a valorização da identidade cultural que lhe é próxima nas abordagens curriculares. Desta forma, pretende-se que a família seja produtora de conteúdos, evidenciando que a aprendizagem é universal na sua diversidade. Esta ação é um dos eixos da medida do PDPSC da escola *Envolver para Incluir* que tem outras intervenções visando contribuir para a prevenção do absentismo e abandono escolar, promover as competências sociais e emocionais dos alunos e a melhoria do sucesso escolar através do reforço da comunicação positiva com as famílias bem como da sua participação ativa na escola, assim como intensificar a integração da escola na e com a comunidade local.

Agrupamento de Escolas de Valadares, Vila Nova de Gaia.

Multiculturalidade e cidadania		
Competências do Perfil dos Alunos	Descriidores Operativos	EXEMPLO 1 - MENSAGENS DO MUNDO
<p>Na área de Linguagens e Textos os alunos dominaram capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita e visual e utilizaram de modo proficiente diferentes linguagens associadas à literatura e às artes. Na área de Sensibilidade Estética e Artística os alunos reconheceram especificidades e intencionalidades da representação teatral experimentando processos que lhes são próprios e valorizando o seu papel na vida e na cultura das comunidades. Na área de Relacionamento Interpessoal os alunos adequaram comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração e desenvolveram novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.</p>	<p>Os alunos dominaram os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita. Usaram linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras e imagens. Usaram-nas para construir conhecimento e exprimir mundividências. Reconheceram e usaram linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de expressão e comunicação em diferentes situações, pessoais, sociais e de aprendizagem. Compreenderam, interpretaram e expressaram factos, opiniões, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificaram, utilizaram e criaram diversos produtos linguísticos, literários, artísticos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos. Participaram em grupos lúdicos com atividades artísticas e culturais como público, criadores ou intérpretes, discutindo, partilhando e conscientizando-se das possibilidades criativas e do valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas.</p>	<p>Porque a língua portuguesa une todos os que vivem em Portugal</p> <p>Os alunos do 1.º ciclo de diferentes nacionalidades da escola comunicam em português, através de e-mail, enviando textos acompanhados por desenhos para alunos de outras escolas que também frequentam Português Língua Não Materna (PLNM). Esta atividade autorizada pela direção e pelos pais e encarregados de educação nasceu da necessidade de trabalhar o uso social da língua portuguesa promovendo a sua utilização no seio de famílias de alunos estrangeiros. Incentiva-se a escrita por forma a promover a inclusão social e o sucesso educativo recorrendo à participação em atividades de intercâmbio sociocultural. A medida é desenvolvida pela educadora social em parceria com os professores titulares de turma e, sempre que possível, com o envolvimento de pais e encarregados de educação. Assumindo as diferenças culturais como uma mais-valia, partilham-se mundividências havendo, preferencialmente, pelo menos duas ações de comunicação escrita por aluno em cada período letivo a frequentar PLNM.</p> <p style="text-align: right;">Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, Porto.</p>
EXEMPLO 2 - TERTEATRO NA ESCOLA		
<p>Porque o teatro é um instrumento de aprendizagem que viaja entre as realidades e as utopias sociais</p> <p>A representação teatral é usada para fortalecer a consciência dos alunos na participação cidadã da vida em sociedade sendo dinamizada pelo animador sociocultural em articulação com os docentes de Cidadania e Desenvolvimento, bem como com as ações do Plano de Atividades da Escola. A comunidade escolar é sensibilizada para as questões de cidadania através de performances desenvolvidas como forma de conscientizar sobre a necessidade de combater a pobreza, as desigualdades e a exclusão social, assim como o respeito pela diferença. A primeira performance teve o título <i>Conhecer, Respeitar e Celebrar os Direitos Humanos</i> e foi realizada por alunos do 2.º ciclo. A segunda, com o título, <i>Ser, Ser Humano</i>, partiu de um poema de autoria de um aluno com o nome <i>Ser diferente</i> e retratou duas realidades: a sociedade onde todos somos “marionetas” que agem e pensam da mesma forma <i>versus</i> a sociedade em que cada um tem direito à sua liberdade de expressão. Foi esta atividade apresentada pelos alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. Os alunos de 7.º ano realizaram um Exercício Teatral com a intenção de estimular a reflexão sobre a privação da liberdade. Com o título <i>Escravatura</i>, este exercício de expressão corporal explora situações de contextos laborais que não dignificam a condição humana homenageando os que se insurgem contra estas situações. Integrado na cerimónia de entrega dos diplomas aos alunos do Quadro de Excelência 2019/2020, o Grupo de Teatro da Escola apresentou a peça para a infância <i>Rodolfo, a Rena do Nariz Vermelho</i> através da qual se trabalhou a discriminação, mas também o mundo mágico e encantatório do Natal que acabou por ser salvo pela diferença desta Rena única.</p> <p style="text-align: right;">Agrupamento de Escolas de Rates, Póvoa de Varzim</p> <th data-kind="ghost"></th> <th data-kind="ghost"></th>		

Desenvolvimento de competências digitais		
Competências do Perfil dos Alunos	Descritores Operativos	EXEMPLO 1 - APRENDER COM CRIATIVIDADE
<p>Na área de Informação e Comunicação os alunos utilizaram instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma. Transformaram a informação em conhecimento e colaboraram em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (análogicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente. Na área de Relacionamento Interpessoal desenvolveram interações que promoveram a tolerância, empatia desenvolvendo novas formas de estar através de atividades que promoveram adequação dos comportamentos em contextos de partilha e colaboração. Na área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia consolidaram e aprofundaram competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Na área de Raciocínio e Resolução de Problemas interpretaram informação, planearam e conduziram pesquisas.</p> <p>Os alunos recorreram à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais. Organizaram a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Desenvolveram estes procedimentos de forma crítica e autónoma. Resolveram problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico e aprenderam a considerar diversas perspetivas. Reconheceram os seus pontos fracos e fortes e consideraram-nos como ativos em diferentes aspectos da vida. Tiveram consciência da importância de crescer e evoluir. Definiram e executaram estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisaram criticamente as conclusões a que chegaram.</p>	<p>Estimulando a aquisição de todas as áreas curriculares pelo aprofundamento de competências digitais os alunos de 1.º e 2.º anos envolvem-se em dinâmicas transdisciplinares, em total articulação entre os professores titulares de turma e a técnica especializada com competências em TIC realizando, entre outras, atividades como: i) programação e robótica em que o trabalho de texto e de imagem, produzido no âmbito do tema Alimentação, serve de base para a criação de um tabuleiro pelo qual programam a deslocação de um robot, criando interações entre o desenvolvimento da lateralidade, orientação espacial e a alimentação saudável de acordo com a pirâmide dos alimentos; ii) os desenhos realizados pelos alunos sobre temas de Halloween e do Natal levaram a introduzir o conceito de Realidade Aumentada pelo uso de <i>apps</i> como o <i>Quiver</i>, <i>CoSpaces</i> e o <i>Cubo Merge</i>, interagindo o aluno no <i>tablet</i> com a sua própria criação num ambiente virtual em 3D; iii) a aquisição de competências técnicas sobre filmagem para captação de imagens e montagem de um vídeo registando as eleições para os presidentes da Turma; iv) após audição, leitura e visualização de histórias a produção de um questionário <i>Kahoot</i> recorrendo a dispositivos móveis; v) a consolidação de conteúdos programáticos através do uso de recursos digitais como: Matemática, Partes do Corpo Humano e ABC para crianças da <i>Science4you</i>, o <i>LER+</i> e o <i>Scratch</i>; vi) a participação em eventos, tais como a Semana Europeia da Programação (<i>Code Week</i>) e o concurso Conta-nos uma História promovido pela Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas do Ministério da Educação. Esta abordagem curricular integrada desenvolve competências cognitivas, digitais e <i>soft skills</i> essenciais ao desenvolvimento pessoal dos alunos de 1.º e 2.º anos, tais como: o pensamento criativo, a concentração, a persistência, a comunicação, o trabalho em equipa e a resolução de problemas.</p>	<p>Porque criar é aprender “altamente”</p> <p>Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares</p>
EXEMPLO 2 - MAIS CONFINAMENTO, MAIS DIVERTIMENTO		
		<p>Porque aprender a estar <i>ON</i> é uma ação libertadora</p> <p>Com o objetivo de prevenir a dependência <i>online</i> de jogos e redes sociais em tempos de pandemia os alunos de 2.º e 3.º ciclos são diariamente convidados a participar em diferentes atividades em momentos síncronos e assíncronos como visualização de vídeos temáticos, debates, adivinhas, enigmas e jogos sérios. Estas atividades lúdico-pedagógicas, com recurso à plataforma digital <i>Classroom</i>, diminuem o isolamento social, contribuem para o bem-estar psicológico dos alunos e facilitam aprendizagens curriculares. As técnicas especializadas de Psicologia da Educação, Ciências da Educação e de Ação Social dinamizam estas atividades em articulação com os respetivos Conselhos de Turma.</p>
		<p>Agrupamento de Escolas de Figueira Norte, Figueira da Foz</p>

Na área de **Informação e Comunicação** os alunos utilizaram e dominaram instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma. Transformaram a informação em conhecimento e colaboraram em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (análogicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente. Na área de **Relacionamento Interpessoal** desenvolveram interações que promoveram a tolerância, empatia desenvolvendo novas formas de estar através de atividades que promoveram adequação dos comportamentos em contextos de partilha e colaboração. Na área de **Desenvolvimento Pessoal e Autonomia** consolidaram e aprofundaram competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Na área de **Raciocínio e Resolução de Problemas** interpretaram informação, planearam e conduziram pesquisas.

EXEMPLO 3 - PORTÁTIL E TABLET COnVIDa

Porque as competências digitais são uma oportunidade para todos

O projeto portátil e *tablet* COnVIDa é um projeto de índole social para mitigar as carências de recursos e uso de portáteis e *tablet*. Durante o período do primeiro confinamento, iniciado em março de 2020, foi possível identificar, por parte de alunos e professores, elevadas dificuldades no uso das tecnologias. Esta medida tem facilitado e capacitado o uso das tecnologias em contexto educativo, seja no ensino em regime presencial, misto ou a distância. O técnico especializado de informática trabalha nesta medida para permitir que a Escola dê um apoio individualizado aos alunos na utilização de ferramentas digitais. Nos computadores portáteis e outros equipamentos recebidos pelos alunos, através do programa da Escola Digital, foi instalado software de utilização gratuita como um processador de texto, folha de cálculo, um programa de apresentação de slides e a aplicação rápida para computador remoto, chamada *AnyDesk*. Esta última permite que a escola entre no computador do aluno, após autorização prévia dos pais e encarregados de educação, esclarecendo no imediato dúvidas que possam surgir sobre a utilização do *software*. Em tempos de pandemia, onde, por vezes, os momentos de ensino a distância se impõem, esta medida tem aproximado os professores dos alunos solucionando dificuldades de utilização dos programas, sendo ainda muito útil noutros contextos ao garantir auxílio imediato a alunos e famílias com menor domínio de competências digitais.

Agrupamento de Escolas de Castro D'Aire

Os alunos recorreram à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais. Organizaram a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Desenvolveram estes procedimentos de forma crítica e autónoma. Resolveram problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico e apreenderam a considerar diversas perspetivas. Reconheceram os seus pontos fracos e fortes e consideraram-nos como ativos em diferentes aspectos da vida. Tiveram consciência da importância de crescer e evoluir. Definiram e executaram estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisaram criticamente as conclusões a que chegaram.

Desenvolvimento de competências de literacia matemática	
Competências do Perfil dos Alunos	Descritores Operativos
<p>Na área de Raciocínio e Resolução de Problemas os alunos desenvolveram processos conducentes à construção de conhecimento, usando recursos diversificados. Na área de Pensamento Crítico e Pensamento Criativo os alunos pensaram de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, previram e avaliaram o impacto das suas decisões. Na área de Relacionamento Interpessoal adequaram comportamentos em contexto de cooperação, partilha, colaboração e competição. Na área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia os alunos estabeleceram relações entre conhecimento, comportamento, emoções e comportamento.</p> <p>Os alunos definiram e executaram estratégias adequadas para responder às situações; conceptualizaram cenários de aplicação das suas ideias, testaram e decidiram sobre a sua exequibilidade; juntaram esforços para atingir objetivos e desenvolveram relações diversas e positivas entre si e com os outros em contextos de colaboração, cooperação e interajuda; reconheceram os seus pontos fracos e fortes e consideraram-nos como ativos em diferentes aspectos da vida; tiveram consciência da importância de crescer e evoluir; foram capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos.</p>	<p>EXEMPLO 1 - O FUTURO COMEÇA AQUI</p> <p>Porque a jogar também se aprende</p> <p>Este projeto é desenvolvido por uma técnica de informática apostando numa dupla vertente: desenvolver o gosto pela matemática e promover a iniciação à programação e robótica nos alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade. Envolve cerca de 80 alunos divididos por cinco grupos de trabalho que durante uma hora semanal, no período do almoço, desenvolvem atividades de raciocínio lógico-matemático. Exploram: i) jogos de tabuleiro como o Semáforo, Gatos e Cães, Rastros e Xadrez; ii) jogos digitais como o <i>ChessKids</i> e o <i>Hypatiamat</i>. Na sequência destas atividades participam em competições associadas a campeonatos de turma, campeonatos de <i>ChessKids</i> e campeonato de cálculo mental <i>Hypatiamat</i>.</p>

Agrupamento de Escolas de Gondifelos, Vila Nova de Famalicão

Artes, expressões e cultura		
Competências do Perfil dos Alunos	Descritores Operativos	EXEMPLO 1 - PROJETO ALMA
<p>Na área de Linguagem e Textos os alunos utilizaram de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à música, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência. Na área da Informação e Comunicação colaboraram em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (anádicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente. Na área de Pensamento Crítico e Pensamento Criativo convocaram diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente. Na área de Sensibilidade Estética e Artística reconheceram as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais, experimentaram processos próprios das diferentes formas de arte, apreciaram criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais e valorizaram o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.</p> <p>Os alunos identificaram, utilizaram e criaram diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos. Pesquisaram sobre matérias escolares e temas do seu interesse. Organizaram a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Desenvolveram estes procedimentos de forma crítica e autónoma. Apresentaram ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Exposaram o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente. Desenvolveram o sentido estético. Desenvolveram o sentido estético. Participaram autonomamente em atividades artísticas e culturais como respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade. Desenvolveram o sentido estético. Perceberam o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.</p>		<p>EXEMPLO 1 - PROJETO ALMA</p> <p>Porque é preciso pôr os olhos a pensar</p> <p>O projeto ALMA (Arquivo e Literacia de Multimédia e Arte) é coordenado pela artista residente contratada no âmbito do PDPSC com formação especializada em pintura e museologia com incidência na ação comunitária. Estimula e responde a solicitações de alunos e docentes em atividades de criação e divulgação de expressões literárias, plásticas, digitais e musicais, no âmbito do Plano de Inovação da escola. É uma evidência de identidade produtora de memórias da alma do Agrupamento, em forma de vida vivida e arquivada, como veículo de pertença intemporal à cultura da escola e da comunidade. A leitura e declamação de poemas com recurso a registo multimédia e integrados na valorização do património cultural local, nacional, autoral dos alunos e curricular é uma das muitas atividades com que se é brindado logo no início do vídeo que vivamente se aconselha a espreitar. Assume-se este projeto como inclusivo ao envolver a comunidade escolar dos vários níveis de ensino, integrando saberes das diferentes disciplinas e recorrendo a parcerias, entre outras, com o Grupo de Teatro da Mediateca, Rede de Bibliotecas Escolares, Centro de Ciência Viva do Lousal, o Lions Club local e a Associação País-em-Rede. Integra múltiplas funções, desde a divulgação e partilha de trabalhos executados por alunos (como exposições, entrevistas no âmbito de projetos, intervenções musicais) ao apoio a docentes na melhoria das suas competências digitais para uso didático. Com a atividade “Meninos Especiais” os docentes do Departamento de Educação Especial tornaram mais acessíveis nove livros de histórias infantis que o ALMA transforma em formato vídeo e áudio com voz gravada dos professores. A técnica especializada orienta os alunos na produção de vídeos, na animação de espaços e assume a divulgação de todas as atividades, através dos painéis digitais da Escola e da internet. Assume ainda a Curadoria e Museografia de diversas exposições para que através da experiência e observação sejam adquiridas pelos alunos competências de reflexão sobre as obras produzidas e os modos de exposição das criações que ultrapassem o modelo “montra”. Todos os objetos expostos são tratados de forma idêntica à mostra de obras artísticas em galeria ou em espaço museológico. Este projeto tem enorme potencial de expansão já que é desenvolvido à medida das necessidades pluri/inter e transdisciplinares. A diversidade e qualidade dos trabalhos realizados, num período de tempo tão curto e incerto, bem como o envolvimento alcançado testemunham o seu contributo no esforço coletivo e simultâneo de uma educação integral com memória.</p> <p>Link do vídeo: https://youtu.be/W5QETNiq5KE</p>

Na área de **Linguagem e Textos** os alunos utilizaram de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência. Na área da **Informação e Comunicação** colaboraram em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (análogas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente. Na área de **Pensamento Crítico e Pensamento Criativo** convocam diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente. Na área de **Sensibilidade Estética e Artística** reconheceram as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais, experimentaram processos próprios das diferentes formas de arte, apreciaram criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais e valorizaram o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.

Os alunos identificaram, utilizaram e criaram diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos. Pesquisaram sobre matérias escolares e temas do seu interesse. Organizaram a informação recolhida de acordo com um piano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Desenvolveram estes procedimentos de forma crítica e autónoma. Apresentaram ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Expuuseram o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente. Desenvolveram ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade. Desenvolveram o sentido estético. Participaram autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criadores ou intérpretes, conscientizando-se das possibilidades criativas. Perceberam o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.

EXEMPLO 2 - APRENDER PELA ARTE

Porque aprender música desenvolve, para além de outras competências, altas capacidades cognitivas

Alunos de 4.º ano das Escolas da Bela, da Gandra e de Sampaio do Agrupamento de Escolas estão imersos em atividades de aprendizagem musical coordenadas pelo técnico especializado, professor de música, contratado no âmbito do PDPSC. Este técnico trabalha em estreita articulação com as cinco professoras titulares das turmas. Em parceria com a Escola de Música *New Concept Music* desenvolveu-se este projeto intitulado: Aprender pela arte - do nosso passado para o futuro. O professor de música dinamiza esta ação inserida na Metodologia NCM CLASSBAND em colaboração também com outros professores de música que, numa primeira fase, teve como objetivo o desenvolvimento da consciência corporal no âmbito da respiração e concentração e o trabalho de exercícios de posição rítmica e auditiva. Após apresentação das qualidades sonoras dos diversos instrumentos os alunos tiveram contacto direto com variados instrumentos musicais disponibilizados, no âmbito da parceria realizada. Finalmente escolheram um instrumento com o qual se identificaram e aprenderam sobre as notas, o ritmo, a atitude, a concentração, o espírito de grupo e, finalmente, foram executadas em formação de orquestra as primeiras cinco notas seguidas. E a seguir, outras virão. Deste modo se desenvolvem práticas instrumentais que permitem o aprofundamento técnico musical e competências socioemocionais, de bem-estar e de valorização da música como expressão artística.

Link do vídeo: <https://youtu.be/1kQU3ZjhvZk>

Agrupamento de Escolas de Ermesinde, Valongo.

Mentorias e tutorias		
Competências do Perfil dos Alunos	Descritores Operativos	EXEMPLO 1 - MENTORIA in “WORLD CAFÉ”
<p>Na área de Linguagem e Textos os alunos dominaram capacidades nucleares de compreensão e expressão oral e escrita. Na área de Relacionamento Interpessoal interagiram com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentaram, negociaram diferentes pontos de vista. Na área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia identificaram áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências.</p>	<p>Os alunos compreenderam, interpretaram e expressaram factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer por escrito. Envolveram-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debateram, negociaram, acordaram, colaboraram. Aprendaram a considerar diversas perspetivas e a construir consensos. Reconheceram os seus pontos fracos e fortes e consideraram-nos como ativos em diferentes aspectos da vida. Tiveram consciência da importância de crescer e evoluir. Foram capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos.</p>	<p>Porque da discussão nasce a luz</p> <p>O Programa de Mentorias foi apresentado aos alunos do 3.º ciclo, por forma a terem conhecimento dos objetivos desta medida inscrita no PDPSC. Usando a dinâmica de apresentação “World Café”, desenvolvida pela Mediadora e pela Educadora Social, pretendeu-se aprofundar competências de diálogo e de consciencialização sobre o papel dos mentores e dos mentorandos por forma a que esta reflexão conjunta fizesse emergir em cada um dos alunos qual o perfil com que mais se identificariam. Foram formados quatro grupos de trabalho e cada um escolheu um anfitrião. A função deste foi a de registar as reflexões sobre os temas em análise e, ao mesmo tempo, participar também no debate. As questões abordadas foram: i) Quais são, para ti, as características fundamentais para se ser um bom mentor? ii) Quais são para ti, as características a ter em conta para se ser mentorando? (Não te esqueças, que estas características, poderão ser transitórias, ou seja, aquilo que tens a melhorar agora, pode através da mentoria, ou outros fatores ser alterado); iii) O que significa e como é que a falta/ou a presença de respeito pode afetar as relações entre as pessoas? (Debate sobre o conceito “respeito”); iv) O que significa comprometermo-nos com alguém, com uma situação ou alguma coisa? (Debate sobre o conceito “compromisso”). Após 15 minutos de permanência num grupo de reflexão, os anfitriões permaneceram no mesmo lugar, enquanto os outros elementos trocaram de grupo. E assim se procedeu de modo repetido, até à quarta ronda/quarto tema. No final da quarta ronda, todos permaneceram no lugar onde se encontravam. O facilitador colocou as reflexões numa parede visível e conectou as semelhanças. Estabelecida a relação entre as reflexões dos alunos e o Programa de Mentoria, foi criado um cartaz final e abriu-se espaço para o debate final. Na última fase da sessão, depois de agrupadas aquelas que são as características para se ser um mentor e para se ser mentorando, espontaneamente, e de acordo com as reflexões anteriores, os alunos posicionam-se ora no Grupo de Mentores, ora no Grupo de Mentorandos, ora no Grupo dos Indecisos. O facilitador convidou ainda os alunos a expressarem como se sentiram durante a sessão, a partilharem os pontos fortes e os pontos fracos da mesma. Com esta atividade, que envolveu todos os alunos do 3.º ciclo, foram criadas as bases de informação que ajudaram os Conselhos de Turma a decidirem sobre os alunos a envolver nas mentorias.</p> <p>Agrupamento de Escolas de Corga de Lobão, Santa Maria da Feira.</p>

Conclusões e reflexões

1. O que nos dizem os números?

- 1.1. As medidas PDPSC, concebidas e implementadas entre 2020 e 2021, priorizaram intervenções predominantemente em áreas de Estímulo à inteligência socioemocional, Envolvimento familiar e Envolvimento Comunitário sendo a quarta área de maior expressão a relacionada com o Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação. Esta tipologia de medidas surge com maior destaque face às ações das demais áreas que valorizaram a Multiculturalidade e a cidadania, as Mentorias e tutorias, o Desenvolvimento de competências digitais, as Artes, expressões e cultura e o Desenvolvimento de competências de literacia matemática (figura 4, p.12). Salienta-se, também, que das dez áreas de competências do Perfil dos Alunos assinaladas como abordagens relevantes nas medidas PDPSC a de Linguagem e Textos é referida por 40% das Escolas (figura 20, p.119). Alinhada à importância dada a medidas de Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação assinala-se que o segundo maior número de técnicos especializados contratados pelas Escolas no âmbito dos PDPSC foi o de terapeutas da fala com 13% das contratações, precedida de 35% de psicólogos (vide tabela 3, p. 13). O considerável número de terapeutas da fala contratados permite inferir que as Escolas identificaram como muito relevante a melhoria das competências pré-leitoras, leitoras e comunicativas, preferencialmente em crianças e alunos a frequentar o último ano da educação pré-escolar e os primeiros anos do 1.º ciclo.
- 1.2. A comparação dos desempenhos a Português dos alunos de 1.º ano, no último ano letivo pré-pandemia (2018/19), com o observado no segundo ano letivo consecutivo em período pandémico (2020/21) aponta para uma melhoria na elevada qualidade das aprendizagens em Português (atribuição de menções de Bom e Muito Bom) para alunos oriundos de grupos sociais não carenciados e uma certa estaticidade na atribuição de menções inferiores a Bom (figura 10, p. 61). É possível admitir que a ação conjugada de reforço das Escolas de medidas de Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação com as de Estímulo à inteligência socioemocional, Envolvimento familiar e Envolvimento Comunitário tenham tido algum impacto nos resultados observados já que a sua aplicação levou à contratação de mais de 70% dos técnicos especializados, no âmbito dos PDPSC, distribuídos por psicólogos, terapeutas da fala, educadores sociais, assistentes sociais e mediadores.

- 1.3. As crianças que ingressam, em 2020, no 1.º ano com 6 anos feitos entre janeiro e agosto tendem a obter média de desempenho a Português superior, quer em relação aos alunos nascidos entre setembro e dezembro de 2014, quer em relação aos alunos nascidos em 2013 (figura 11, p. 61) superando, significativamente em número de casos os que se seriam esperados (figura 12 p. 64).
- 1.4. Observa-se que a percentagem de alunos socioeconomicamente mais carenciados (escalão A de ação social escolar), em cada entidade intermunicipal, acompanha a tendência da atribuição da menção de Insuficiente a Português no final do 1.º ano em 2020/21. A CIM da Região de Aveiro, singularmente, faz coincidir a percentagem de alunos com Insuficiente a Português com a de alunos que usufruem de escalão A (figura 13, p. 65). Constatou-se, no mesmo sentido, a existência de algum “determinismo escolar” relacionado com o capital cultural das mães e os baixos resultados das aprendizagens a Português dos alunos logo no 1.º ano. Nas CIM onde é maior a percentagem de mães com uma escolaridade até ao 9.º ano de escolaridade (Baixo e Alto Alentejo, Região de Aveiro, Beira Baixa e Algarve), a percentagem de menções de Insuficientes a Português é significativamente maior (figura 14, p. 67).

2. O que nos dizem os atores no terreno?

- 2.1. As medidas de Estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal predominam como área intervenciva dos PDPSC (com cerca de 20% das medidas, vide figura 4, p.12) permitindo intervenções consistentes e continuadas nas Escolas a um público alargado de alunos ao nível da saúde mental, das relações interpessoais, do equilíbrio biopsicossocial. Estas medidas revelaram-se importantes também na sua conjugação com ações de mitigação de vulnerabilidades socioeconómicas, habitacionais e atitudes disruptivas de alguns núcleos familiares. Observou-se uma intencionalidade de ação educativa preventiva nesta área abrangendo um largo número de alunos de todos os ciclos de ensino e ofertas educativas com uma atenção particular às crianças e alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo. Outra característica destas intervenções de promoção das competências socioemocionais decorre do facto de serem suportadas por programas validados pela investigação científica em Psicologia, tais como, entre outros, os modelos SEL, Educação para o Bem-Estar, EMDR. Estas intervenções são asseguradas pelos 35% de psicólogos contratados, a maior área de técnicos especializados contratados no âmbito dos PDPSC (tabela 3, p. 13). Assinala-se que os processos de monitorização de impacto que acompanharam a implementação destes programas contribuíram para o reforço de práticas

educativas eficazes, fundamentadas no princípio de uma educação baseada em evidências, que a Escola portuguesa continua paulatina, mas de modo seguro a trilhar. Destaca-se, a este nível, a demonstração do impacto do reforço das medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal na vida escolar dos alunos, nomeadamente no contributo para a melhoria dos ambientes e processos de aprendizagem, da motivação, da assiduidade, dos comportamentos e das aprendizagens curriculares e resultados escolares. Por fim, é de ressaltar, que a aplicação de programas alargados nas “novas áreas” de desenvolvimento pessoal e socioemocional constituíram-se como aprofundamento de ações acrescidas ao trabalho já em curso nas Escolas, integraram os seus atores internos e muitos agentes educativos do território e firmaram-se como práticas de continuidade.

- 2.2. A diversidade linguística e cultural nas Escolas, em certas regiões do país, é um desafio educativo acrescido. Por forma a atender às necessidades dos alunos provenientes de minorias culturais (oriundos de diferentes comunidades sociolíngüísticas, culturais e socioespaciais) cerca de 12% das medidas implementadas pelos PDPSC objetivaram o reforço da Multiculturalidade e cidadania pelo reconhecimento de práticas educativas que abraçaram a multiculturalidade (figura 4, p. 12), numa dinâmica de envolvimento das Escola com os municípios e entidades intermunicipais e com outros agentes locais de caráter social, cultural, desportivo, recreativo e económico. Recorrendo a medidas que exigiram o Envolvimento comunitário (mais de 12% do total de medidas) foram delineadas práticas de acompanhamento de alunos a frequentar Português Língua Não Materna e de apoio à inserção das respetivas famílias, num claro esforço de articulação com outros serviços da comunidade. Conceberam-se intervenções valorizadoras dos referentes culturais de pertença dos alunos provenientes de comunidades rurais, ciganas e estrangeiras, através de partilha da diversidade folclórica, gastronómica, musical, literária e dos diferentes saberes socioprofissionais das tradições familiares.
- 2.3. As medidas de Envolvimento familiar visaram melhorar a articulação e comunicação escola-família em tempos de isolamento social e de frequência escolar intermitente decorrentes das adversidades pandémicas. Aprofundaram-se os contactos regulares para além dos meios habituais com recurso às plataformas de videoconferência e alargou-se a esfera de interlocutores para lá dos professores titulares de turma/ diretores de turma a qualquer um dos membros das equipas educativas alargadas. Multiplicaram-se as atividades de apoio às famílias com novos recursos, entre outros a criação de *newsletters* temáticas e a dinamização de fóruns de partilha online através de redes sociais. A contratação de um maior

número de mediadores, assistentes sociais (24% dos novos técnicos afetos aos PDPSC) garantiu ainda uma maior proximidade no contacto direto com as famílias com dificuldade na utilização dos recursos digitais. Foi possível apoiar alunos e famílias de contextos menos favorecidos partindo da realização de diagnósticos sociofamiliares e socioeconómicos que levaram a atendimentos sociais realizados em parcerias entre as equipas multidisciplinares das Escolas e das valências de apoio da comunidade. Foi valorizada a participação das famílias na vida escolar estimulando-se o acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus educandos e a colaboração em atividades pedagógicas de sala de aula. Desenvolveu-se vasta capacitação parental através de sessões em grupo em formato presencial ou online, fomentando programas de parentalidade positiva, de desenvolvimento de competências digitais dos pais e encarregados de educação, o incentivo à melhoria das qualificações dos pais pelo seu envolvimento nos cursos dos Centros Qualifica das Escolas.

2.4. Os testemunhos revelam que as medidas de Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação assentam em intervenções que extravasam a habitual e solitária ação do docente em sala de aula, sendo esta enriquecida por contributos advindos da diversidade de áreas de saberes dos técnicos especializados que a esta atividade se aliaram. Estas intervenções introduzem um novo paradigma no desenvolvimento de competências nos alunos, através de abordagens pedagógicas baseadas em conhecimento científico que asseguram uma aprendizagem mais efetiva, e em evidências sustentadas em procedimentos de rastreio e avaliação planeados e realizados em equipas educativas alargadas. Recorde-se, a este nível, que a contratação de psicólogos e terapeutas da fala (perfazendo quase 50% do total de técnicos especializados PDPSC contratados, vide tabela 3, p. 13) contribuiu em muito para estas práticas educativas sustentadas em evidências. As abordagens educativas adotadas, para além da intencionalidade de superação de dificuldades que afetam a aprendizagem de cada um dos alunos, objetivaram igualmente a superação de dificuldades dos docentes inerentes aos domínios mais relevantes dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e, consequentemente, a compreensão de muitas causas de problemas de aprendizagem dos seus alunos. Observa-se que a implementação deste tipo de medidas regista valores que a colocam como a segunda maior nas percepções de impacto alto/elevado das medidas PDPSC (figura 5, p.12) compreendendo-se, assim, a considerada relevância atribuída pelas Escolas a esta medida.

2.5. A implementação de mentorias e tutorias no âmbito do PDPSC decorreu, geralmente, de um trabalho prévio de formação de tutores e mentores, apoiou-se em práticas de trabalho colaborativo em equipa multidisciplinar,

estimulou a participação ativa dos alunos e articulou com iniciativas educativas já em curso nas Escolas. Observou-se impacto muito positivo deste tipo de medidas na melhoria das relações interpessoais, da gestão das emoções, das problemáticas comportamentais e pró-sociais, do nível de bem-estar na escola, da autorregulação das aprendizagens e da qualidade do sucesso educativo. Salienta-se que estas medidas privilegiaram práticas baseadas em evidência e fizeram da monitorização das intervenções um ponto fundamental de ação. Neste sentido foram relatadas práticas educativas reflexivas, nas quais se estabeleceram metas, recolheram dados, aferiram melhorias e se propuseram áreas de aperfeiçoamento para funcionamento futuro das mentorias e tutorias. Entre outras, destacam-se como sugestões de melhoria deste tipo de medidas para próximas intervenções a atenção à criação de programas mais estruturados para todos os membros da comunidade educativa, a novas estratégias de envolvimento dos pais, ao reforço e consolidação do trabalho em rede com a comunidade educativa, ao aumento das respostas de apoio tutorial capacitando um maior número de docentes e à necessidade de avaliar a frequência e duração das sessões de mentorias.

2.6. As ações educativas promotoras do Desenvolvimento de competências digitais surgem como uma área de intervenção com pouco mais de 6% das medidas PDPSC, contudo, a sua implementação é reconhecida por cerca de 90% das Escolas com uma percepção de impacto alto/elevado (figura 5 p.12). O recurso à modalidade de ensino remoto de emergência em período de pandemia tornou estas medidas fundamentais na manutenção das atividades de educação formal. As medidas de Desenvolvimento de competências digitais abrangeram uma multidimensionalidade interventiva que foi desde a capacitação para o uso das tecnologias digitais de docentes, alunos e pais para assegurar o ensino a distância e apoio técnico, até à atenção dada ao uso responsável dos recursos digitais, passando pelo trabalho sobre a melhoria da motivação para as aprendizagens e o fomento de competências socioemocionais dos alunos. O uso das tecnologias digitais reforçou a relação escola-família-comunidade, promoveu a equidade e inclusão educativas e melhorou o ensino e a aprendizagem. Aprofundou ainda o trabalho multidisciplinar e transdisciplinar por estimular competências comunicativas, organizativas, de raciocínio lógico e criativo, integrando conhecimentos de todas as áreas dos saberes. O apoio recebido pelas Escolas e seus alunos das forças vivas dos respetivos territórios, sobretudo dos municípios, para garantir um maior acesso digital às famílias socioeconomicamente mais carenciadas foi reconhecido como muito importante.

2.7. As medidas de Artes, expressões e cultura assentam em duas áreas preponderantes de intervenção: a primeira reforça o conhecimento dos alunos em domínios da expressão artística, desenvolvendo neles a sensibilidade e o apreço pela arte quer como criadores, intérpretes ou público e, uma segunda dimensão fortemente associada à anterior, na qual se observa a instrumentalização destas intervenções como ferramenta pedagógica para a aprendizagem através das artes. Foram assim privilegiadas abordagens que estimularam a interação do aluno com o objeto ou a representação de arte ou com o artista, a participação autónoma como intérprete da própria prática artística alargando a consciência das possibilidades criativas e, por fim, a investigação e o estudo de produções artísticas na sua relação com os contextos históricos despertando, ainda, a reflexão sobre modalidades de exposição das criações, segundo os padrões de mostra de obras artísticas em galeria ou em espaço museológico. A execução destas medidas conta, em muitos casos, com a participação de um artista residente bem como com parcerias estabelecidas com autarquias, Ministérios da Educação e da Cultura, associações culturais e recreativas, o que vem reforçar o papel dos artistas na sociedade e coloca a arte e a cultura no centro da educação. Foram também observadas pontes com organismos que valorizam a cultura em contexto curricular como a Rede de Bibliotecas Escolares, o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional do Cinema, o Plano Nacional das Artes, a Rede Portuguesa de Museus. As ações destas medidas abrangem áreas distintas, nomeadamente, multimédia, desenho, pintura, museologia, dança, teatro, música, literatura, poesia, narração oral, cinema, fotografia, cinema de animação, escrita criativa, design, cerâmica, artesanato. As intervenções em Artes, expressões e cultura destacam-se pela elevada percepção de impacto que obtiveram, cerca de 90%, apesar de representarem pouco mais de 5% das medidas PDPSC (figura 5, p. 12). Não admira, assim, que tenha sido reconhecida a sua importância no aprofundamento da equidade e inclusão educativas, na melhoria das competências socioemocionais e de leitura, escrita e comunicação e no aumento da motivação pelas aprendizagens, dado promoverem aprendizagens significativas pelas abordagens multidisciplinares e holísticas que as caracterizam.

Referências

- American Psychological Association. (2012). *Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education/grad/mentoring>
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d'économie politique*, 120, 759-778. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Banks, J. (1981). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1985). *Multicultural Education*. In *The international encyclopedia of education* (Vol. 6). Pergamon Press.
- Banks, J. (1995). The Historical Reconstruction of Knowledge About Race: Implications for Transformative Teaching. *Educational Researcher*, 24(2), 15-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X024002015>
- Banks, J. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In J. Verdasca (Ed.). *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, (pp. 13-26). Educação. Temas e Problemas. https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_periodicas/publicacoes_2013/Ed ucacao-Temas-e-Problemas
- Baytiyeh, H. (2018). Online learning during post-earthquake school closures. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 27(2), 215-227. <https://doi.org/10.1108/DPM-07-2017-0173>
- Benbow, A. & Titzmann, P. (2021, agosto). *Adaptation in Ethnically Diverse Classrooms: A Multi-Informant Comparative Perspective on School Climate and School Belonging* [Conference]. 3rd Cultural Diversity, Migration, and Education Conference, CDME, Potsdam, Germany. https://www.researchgate.net/publication/354144232_Adaptation_in_Ethnically_Diverse_Classrooms_A_MultiInformant_Comparative_Perspective_on_School_Climate_and_School_Belonging
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Branquinho, C., Santos, A. C., & Gaspar de Matos, M. (2020). A COVID-19 e a voz dos adolescentes e jovens em confinamento social. *Psicologia, Saúde & Doença*, 21(3), 624-632. <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210307>
- Branquinho, C., Santos, A., Ramiro, L., & Gaspar de Matos, M. (2021). #COVID#BACKTOSCHOOL: a mixed study based on the voice of portuguese adolescents. *Journal of Community Psychology*, 49, 2209– 2220. <https://doi.org/10.1002/jcop.22670>
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. Direção-Geral da Saúde. https://saudemental.minsaude.pt/wp-content/uploads/2020/12/ManualSaudeMental_PNSM_dez2019.pdf
- Castro, M. (2020). Impactos da COVID-19 na Educação Básica Brasileira. In O. G. Roldán (Eds.), *A Educação de Amanhã: inércia ou transformação?* (pp. 483-498). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/formacion-tecnologica-del-profesorado-reforma-de-los-curriculos-y-economia-del-conocimiento-algunas-claves-para-la-educacion-del-mañana-en-iberoamerica>
- Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The mediating effect of relationships with parents, teachers, and peers. *Children and Youth Services Review*, 117, 105281. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2020.105281>
- Chan, W. Y., Kuperminc, G. P., Seitz, S., Wilson, C., & Khatib, N. (2019). School-Based Group Mentoring and Academic Outcomes in Vulnerable High-School Students. *Youth & Society*, 52(7), 1220–1237. <https://doi.org/10.1177/0044118X19864834>
- Claro, A., & Perelmutter, T. (2021). The Effects of Mentoring Programs on Emotional Well-Being in Youth: a Meta-analysis. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00377-2>
- Comissão Europeia (2022). *Declaração Europeia sobre os direitos e princípios digitais para a década digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52022DC0028>
- Comissão Europeia. (2020a). *Digital Education. Action Plan: 2021-2027*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf

Comissão Europeia. (2020b). *Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions establishing a European Declaration on Digital rights and principles for the Digital Decade. Establishing a European Declaration on Digital rights and principles for the Digital Decade.* https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/13017-Declaration-of-Digital-Principles-the-%E2%80%98European-way%E2%80%99-for-the-digital-society_en

Comissão Europeia. (2021). *Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) de 2021. Portugal.* <https://acrobat.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:196f9d71-ac01-49d9-98a3-0dcb25eb56b5>

Conselho Nacional de Educação. (2007, outubro 16). *Seminário Escola/Família/Comunidade [Actas].* Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Portugal. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>

Conselho Nacional de Educação. (2020). *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS.* Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos/DesempenhoEquidade_siteCNE.pdf

Constituição da República Portuguesa - VII Revisão Constitucional da Assembleia da República (2005). <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

Coutrim, R., & Silva, P. (2018). Avós e netos: educação, comunidade e solidariedade intergeracional. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido, (Orgs.), *Da mediação intercultural à mediação comunitária – Estar dentro e estar fora para mediar e intervir*, (pp. 101-117). Edições Afrontamento.

Coutrim, R., & Silva, P. (2019). Avós para cuidar ou para ensinar? Reflexões sobre a relação entre o tempo de cuidado e o grau de envolvimento dos avós na escolarização dos netos. In E. P. Rabinovich, L. V. C. Moreira, E. S. Brito & M. M. Ferreira, (Orgs.), *Envelhecimento & intergeracionalidade: Olhares interdisciplinares*, (pp. 295-306). Editora CRV.

Coyne-Foresi, M., & Nowicki, E. (2021). Building Connections and Relationships at School: Youth Reflect on Mentoring Their Younger Peers. *The Journal of Early Adolescence*, 41(2), 332–362. <https://doi.org/10.1177/0272431620912472>

Cristóvão, A., Candeias, A., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in Psychology*, 8: 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>

Dabrowski, A., Nietschke, Y., Taylor-Guy, P., & Chase, A. (2020). *Mitigating the impacts of COVID-19: Lessons from Australia in remote education.* Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-618-5>

- Daniels, D. (2017). Initiating a different story about immigrant Somali parents' support of their primary school children's education. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.461>
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020 (2020). Diário da República, 1º Suplemento, 1ª série, 52 (março): 1-37. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-a/2020/p/cons/20220107/pt/html>
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills. https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf
- Despacho conjunto n.º 184/ME/MC/96 do Ministério da Educação (1996). Diário da República 2ª série, 198 (agosto). <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-conjunto/184-1996-1365263>
- Despacho ministerial 206/ME/85 do Ministro da Educação (1985). Diário da República 2ª série, 263 (julho): 10703-10704. <https://files.dre.pt/2s/2012/10/203000000/3472534727.pdf>
- Despacho ministerial n.º 10-B/2018 dos Gabinetes da Secretaria de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2018). Diário da República 2ª série, 263 (novembro): 2-7. <https://files.dre.pt/2s/2012/10/203000000/3472534727.pdf>
- Despacho n.º 13608/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação (2012). Diário da República 2ª série, 203 (outubro): 34725 - 34727. <https://files.dre.pt/2s/2012/10/203000000/3472534727.pdf>
- Despacho n.º 15377/2013 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes da Ministra de Estado e das Finanças, do Ministro da Educação e Ciência e do Secretário de Estado da Cultura (2013). Diário da República 2ª série, 229 (novembro): 34539 - 34540. <https://files.dre.pt/2s/2013/11/229000000/3453934540.pdf>
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018 dos Gabinetes da Secretaria de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2018). Diário da República 1º suplemento, 2ª série, 129 (julho): 2-7. <https://files.dre.pt/2s/2012/10/203000000/3472534727.pdf>
- DeWit, D., DuBois, D., Erdem, G., Larose, S. & Lipman, E. L. (2016). The Role of Program-Supported Mentoring Relationships in Promoting Youth Mental Health, Behavioral and Developmental Outcomes. *Prevention Science*, 17, 646-657. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0663-2>

- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Relatório EUR 30275 EN/ JRC121071). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/126686>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021). *Educação em Números - Portugal 2021*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_2021_EducacaoEmNumeros.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_2021_EducacaoEmNumeros.pdf)
- DuBois, D., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N. & Valentine, J. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- Duque, E. (2017). Cultura, educação e identidade na sociedade multicultural. *Indagatio Didactica*, 9(2). <https://doi.org/10.34624/id.v9i2.604>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., & Haynes, N., (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Farkas, G. (2018). Family, Schooling, and Cultural Capital. In B. Schneider (Eds), *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (pp. 295-306). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76694-2_1
- Fernandes, J. (2020). *La educación en la década de 2030*. In O. G. Roldán (Eds.), *A Educação de Amanhã: inércia ou transformação?* (pp. 451-459). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/formacion-tecnologica-del-profesorado-reforma-de-los-curriculos-y-economia-del-conocimiento-algunas-claves-para-la-educacion-del-mañana-en-iberoamerica>
- Fischer, S., Barnes, R., & Kilpatrick, S. (2019). Equipping parents to support their children's higher education aspirations: A design and evaluation tool. *Educational Review*, 71(2), 198-217. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1379472>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca, (Orgs.), *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: caminhos de possibilidades* (39-54). Fundação Manuel Leão.

- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2020). *Key messages and actions for COVID-19. Prevention and control in schools.* UNICEF. https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52_4
- Goldberg, M. (1997). *Arts and Learning: An Integrated Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings.* Longman.
- Goldman, R. (2005). *Fathers' involvement in their children's education.* National Family and Parenting Institute.
- Guterres, A. (2020, julho 19). *Combatendo uma desigualdade epidémica: um novo contrato social para uma nova era.* Público. <https://www.publico.pt/2020/07/19/opiniao/opiniao/combatendo-desigualdade-epidemica-novo-contrato-social-nova-1924987>
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education, 19*(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/0142569980190101>
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement.* National Center for Family and Community Connections with Schools. SEDL. <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hill, N., Witherspoon, D., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research, 111*(1), 12-27. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190910>
- Houtenville, A., & Conway, K. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources, 43*(2), 437–453. <https://www.jstor.org/stable/40057353>
- Instituto de Avaliação Educativa. (2021). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico. Volume I -Resultados nacionais.* https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/RelatorioEstudo-de-Afericao-Amostral_Vol-I_2021_Final.pdf
- Irby, B. (2012). Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20*(3), 297–301. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.708186>
- Irby, B. J. (Ed.). (2016). Axes of Difference and Areas of Inquiry in Mentoring and Tutoring, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 24*(3), 179-185. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1232677>

- Justo, J., & Pavia, J. (2018). A evolução da aprendizagem dos filhos dos imigrantes em Portugal: o sacrifício com atitude. *Lusíada. Política Internacional e Segurança*, 16, 9-43. <https://doi.org/10.34628/bmb9-8597>
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Conduct Problems Prevention Research Group. Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*. 38(6), 501-523. <https://dx.doi.org/10.1037%2Fspq0000157>
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). Diário da República 1ª série, 237 (outubro): 3067-3081. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 47/2004 da Assembleia da República (2004). Diário da República 1ª série - A, 195 (agosto): 5379 - 5394. <https://files.dre.pt/1s/2004/08/195a00/53795394.pdf>
- Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. <https://doi.org/10.34626/esc.vi48.176>
- Leung, K. (2019). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2), 200–214. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- Loades, M., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Lock, R., Lee, S., Theoharis, R., Fitzpatrick, M., Kim, K., Liss, J., Nix-Williams, T., Griswold, D., & Walther-Thomas, C. (2006). Create Effective Mentoring Relationships: Strategies for Mentor and Mentee Success. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 233–240. <https://doi.org/10.1177/10534512060410040601>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* [DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores]. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>
- MacCallum, J., Beltman, S., & Palmer, D. (2005, novembro 29). *Mentoring as a context for developing motivation* [Paper]. Australian Association for Research in Education Conference, Paramatta, Sydney, Austrália. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/mac05613.pdf>

- Malone, K., Fodor, J., & Hollingshead, A. (2019). Peer Tutoring to Support Inclusion of Students With the Most Significant Cognitive Disabilities at the Secondary Level. *Inclusion*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.1.1>
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. (2003). *Associações de pais e encarregados de educação na escola pública – Contributos para uma análise sociológica-organizacional*. Ministério da Educação.
- Marujo, H. (2021, março 6). *Será muito difícil crescer sem esperança no futuro*. Público. <https://www.publico.pt/2021/03/06/impar/entrevista/sera-dificil-crescer-esperanca-futuro-1952755>
- Masters, G., Taylor-Guy, P., Fraillon, J., & Chase, A-M. (2020). *Ministerial briefing paper on evidence of likely impact on educational outcomes of vulnerable children*. Australian Government Department of Education, Skills and Employment. https://research.acer.edu.au/learning_processes/24/
- Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). (1997). *Missão para a Sociedade da Informação. Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Ministério da Ciência e da Tecnologia., Missão para a Sociedade da Informação.
- Ministério da Educação. (2020). Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf
- Moliner, L., & Alegre, F. (2020). Effects of peer tutoring on middle school students' mathematics self-concepts. *PLoS ONE*, 15(4), e0231410. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231410>
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Celta Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Livros Horizonte.
- Nash, R. (2003). Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible? *British Journal of Sociology*, 54(4), 433-451. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2003.00433.x>

- Okilwa, N. S. A., & Shelby, L. (2010). The Effects of Peer Tutoring on Academic Performance of Students With Disabilities in Grades 6 Through 12: A Synthesis of the Literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450–463. <https://doi.org/10.1177/0741932509355991>
- Opertti, R. (2020). Progredir para uma normalidade transformacional. In O. G. Roldán (Eds.), *A Educação de Amanhã: inércia ou transformação?* (pp. 539-558). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/formacion-tecnologica-del-profesorado-reforma-de-los-curriculos-y-economia-del-conocimiento-algunas-claves-para-la-educacion-del-mañana-en-iberoamerica>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2020a). *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19*. UNESCO. <https://pt.unesco.org/COVID19/educationresponse>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2020b). *Global call against RACISM*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/global-call-against-racism>
- Organização das Nações Unidas. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura. (2020). *La educación en la década de 2030*. OEI. <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/formacion-tecnologica-del-profesorado-reforma-de-los-curriculos-y-economia-del-conocimiento-algunas-claves-para-la-educacion-del-mañana-en-iberoamerica>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2015). *Future of Education and Skills 2030*. OCDE. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2019). *PISA 2018 Results. What school life means for students' lives. Volume III*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2021). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Edições Asa.
- Pereira, M., Oliveira, L., Costa, C., Bezerra, C., Pereira, M., Santos, C. & Dantas, E. (2020). The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping

- strategies: an integrative review. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-35. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>
- Peres, A. (2016). Educação intercultural e mediação sociopedagógica. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Eds.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 57-72). Edições Afrontamento.
- Ponte, J. P., Patrocínio, J. T., Cabral, M. A., & Grandbastien, M. (1994). *O Projecto Minerva: Introduzindo as NTI na Educação Em Portugal*. DepGef.
- Portaria n.º 225/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República 1ª série, 146 (julho): 3916 - 3929. <https://files.dre.pt/1s/2012/07/14600/0391603929.pdf>
- Portaria n.º 229-A/2018 da Educação (2018). Diário da República 1º suplemento, 1ª série, 156 (agosto): 2 - 22. <https://files.dre.pt/1s/2018/08/15601/0000200022.pdf>
- Portaria n.º 232-A/2018 da Educação (2018). Diário da República 1º suplemento, 1ª série, 159 (agosto): 2-18. <https://files.dre.pt/1s/2018/08/15901/0000200018.pdf>
- Portaria n.º 65/2022 da Educação (2022). Diário da República 1ª série, 22 (fevereiro): 8-16. <https://files.dre.pt/1s/2022/02/02200/0000800016.pdf>
- Portaria n.º 691/2009 do Ministério da Educação (2009). Diário da República 1ª série, 121 (junho): 4147 - 4156. <https://files.dre.pt/1s/2009/06/12100/0414704156.pdf>
- Randolph, K. & Johnson, J. (2008). School-Based Mentoring Programs: A Review of the Research. *Children & Schools*, 30(3), 177–185. <https://doi.org/10.1093/cs/30.3.177>
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. Martins Fontes.
- Reimers, F., & Reimers, E. (2020, outubro 4). *Where are 60 million teachers twenty four years later? A meditation on World Teachers Day*. Medium. <https://medium.com/@fernandomreimers/where-are-60-million-teachers-twenty-four-years-later-2fcc914419ec>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020a). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020b). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf
- Resolução de Conselhos de Ministros n.º 53-D/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República 2º suplemento, 1ª série, 139 (julho): 18-(2) - 18-(9). <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/53-D/2020/07/20/p/dre>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 da Presidência do Conselho de Ministros (2007). Diário da República 1ª série, 180 (setembro): 6563 - 6577.
<https://files.dre.pt/1s/2007/09/18000/0656306577.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República 1ª série, 78 (abril): 6 - 32.
<https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 da Presidência do Conselho de Ministros (2019). Diário da República 1ª série, 37 (fevereiro): 1390 - 1393.
<https://files.dre.pt/1s/2019/02/03700/0139001393.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017 da Presidência do Conselho de Ministros (2017). Diário da República 1º suplemento, 1ª série, 65 (março): 5 - 8.
<https://files.dre.pt/1s/2017/03/06501/0000500008.pdf>

Road Map for Arts Education. (2006, Março 6-9). *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. UNESCO, Lisboa, Portugal.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_en.pdf

Rothman, T., & Henderson, M. (2011). Do School-Based Tutoring Programs Significantly Improve Student Performance on Standardized Tests?, *RMLE Online*, 34(6), 1-10,
<https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462079>

Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa - Uma abordagem sociológica e organizacional*. Universidade do Minho.

Salvaterra, F., & Chora, M. (2021, fevereiro 5). *COVID-19. Isolamento elevou ansiedade para níveis disfuncionais em 10% de crianças em estudo*. Expresso.
<https://expresso.pt/coronavirus/2021-02-05-COVID-19.-Isolamento-elevou-ansiedade-para-niveis-disfuncionais-em-10-de-criancas-em-estudo>

Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157-176.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37431490009>

Silva, I. L., Marques, L., Lourdes, M., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf#:~:text=As%20Orienta%C3%A7%C3%85es%20Curriculares%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar%20baseiam~se,em%20colabora%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20equipa%20educativa%20do%20estabelecimento%2Fagrupamento

- Silva, P. (2013). Escolas, famílias e desigualdades sociais. In A. M. Diogo e F. Diogo (Orgs.) *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos* (pp. 71-88). Mundos Sociais.
- Silva, P. (2019). Home-school relations: Parents, power and participation. In M. Mendel (Ed.) *Parent engagement as power: Selected writings* (pp. 91-118). Wolters Kluwer. <https://wydawnictwo.ug.edu.pl/wp-content/uploads/2021/09/Mendel-Parents-Eng-spis.pdf>
- Silva, P., Margarido, C., Pimentel, L., & Santos, R. (2016). Mediação e intervenção: famílias, grupos e comunidades. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.) *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 179-217). Edições Afrontamento.
- Silva, V. (2021). COVID-19 e ensino remoto: uma breve revisão da literatura. *Sensos-e*, VIII(1), 55-63. <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3777/1697>
- Slater, L. (2004). Collaboration: A Framework for School Improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8(5), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ984546.pdf>
- Sleeter, C., & Grant, C. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Merril Publishing Company.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. 1º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Stephan, W., & Vogt, W. (Eds.) (2004). *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weisseberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro-C, T. (2019). *Relatório 2016-2018. Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidência*. DGE/PNPSE. <https://pnpse.min-educ.pt/estudo2>
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro-C, T. (2020). *Melhorar Aprendizagens Em Matemática Pelo Uso Intencional de Recurso Digitais: o Hypatiamat como intervenção preventiva na CIM do AVE*. ME/PNPSE. <https://pnpse.min-educ.pt/estudo4>
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro-C, T. (2021). *Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário: Relatos de práticas de referência*. ME/PNPSE.

<https://app.box.com/embed/s/xkivb5j9oayvd7e5ul0csrb168oi10vz?sortColumn=date&view=list>

Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.) *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-55). Edições Afrontamento. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2175/1/12.pdf>

Winner, E., T. Goldstein, & S. Vincent-Lancrin (2014). *¿El arte por el arte?: La influencia de la educación artística*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264224902-es>.

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Coleção Estudos PNPSE

Estudo 1

Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo1>

Estudo 2

Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo2>

Estudo 3

A Ação Estratégica das 50 Escolas que mais diminuíram o Insucesso no Ensino Básico

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo3>

Estudo 4

Melhorar Aprendizagens em Matemática pelo uso Intencional de Recursos Digitais

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo4>

Estudo 5

Ouvintes sortudos. Um programa de promoção da fluência de leitura (2.º ano)

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>

Estudo 6

Apoio ao desenvolvimento das aprendizagens e ao desenvolvimento socioemocional e do bem-estar durante e pós-pandemia

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo6>

Estudo 7

A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo7>