

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

David Sousa  
Domingos Fernandes  
João Pedro da Ponte  
José Jorge Teixeira  
José Verdasca  
Júlia Gradeço  
Margarida Gaspar de Matos  
Sofia Ramalho  
Sónia Valente Rodrigues  
Susana Peralta

Grupo de Trabalho criado no criado no âmbito do Despacho n.º 3866/2021,  
publicado em Diário da República, 2.ª série, de 16 de abril

Abril de 2021

---

## FICHA TÉCNICA

### **Título**

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

### **Autores**

David Sousa, Domingos Fernandes, João Pedro da Ponte, José Jorge Teixeira, José Verdasca, Júlia Gradeço, Margarida Gaspar de Matos, Sofia Ramalho, Sónia Valente Rodrigues, Susana Peralta

### **Coordenação**

José Verdasca

### **Apoio Técnico**

Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

### **Edição**

Grupo de Trabalho | Ministério da Educação

Lisboa, 30 de abril de 2021

## ÍNDICE

Sumário Executivo	4
Nota introdutória	7
1. Dos Pressupostos	10
2. Dos Princípios Orientadores	12
3. Das Oportunidades e Desafios	15
4. Das Recomendações	25
5. Dos Recursos, Custos e Fontes de Financiamento	31
Bibliografia	34
Apêndice (Esquema Operativo e Medidas)	42

## SUMÁRIO EXECUTIVO

Nos dois últimos anos letivos, a reconfiguração da escola ocorreu rapidamente, o que contribui para atenuar os efeitos decorrentes da pandemia no presente e no futuro das crianças, jovens, famílias, e do país. A intermitência do ensino presencial obrigou ao ajustamento das práticas pedagógicas e dos processos organizativos escolares com consequências ainda não completamente conhecidas, embora investigações já realizadas venham apontando uma grande diversidade de efeitos nefastos, nomeadamente nas aprendizagens dos alunos, no desenvolvimento de competências e no seu bem-estar físico, psicológico e social. A maior concentração de níveis de proficiência mais baixos nos alunos apoiados pela ação social escolar e nos alunos com maior desvio etário constituem uma evidência direta das desigualdades educativas e indireta do impacto negativo das retenções nas aprendizagens e competências, no percurso escolar dos alunos e no seu desenvolvimento físico, emocional e psicossocial.

Os problemas identificados exigem decisões e medidas educativas audazes para que todos os alunos tenham reais oportunidades para aprender, prosseguindo os seus percursos escolares. Agir já é crucial para o desenvolvimento inclusivo e integrado de todos os alunos, sobretudo aqueles que mais severamente foram atingidos, tendo como referencial o perfil de competências, princípios e valores à saída da escolaridade obrigatória.

Assente em pressupostos e em princípios orientadores consensuais e em evidência científica robusta, o plano emergencial convocará toda a sociedade e, em particular, cada um dos territórios e respetivas comunidades educativas, através do estabelecimento de redes colaborativas, para ações de intervenção educativa orientadas pelas seguintes prioridades:

1. Pôr em ação um plano emergencial de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens e competências, bem-estar físico e emocional tendo por base um roteiro de acompanhamento de cada aluno em risco, com reforço ou criação de programas de apoio individual e/ou de pequeno grupo com continuidade temporal entre o atual e o final do próximo ano letivo e quebrando as lógicas de transição/não transição entre anos letivos.
2. Definir programas específicos de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens em múltiplas literacias (leitura, matemática, científica, socioemocional, entre outras), nomeadamente, na área da literacia emergente, em contexto de educação pré-escolar, e da leitura-escrita e da oracina para os alunos do ensino básico e, em particular, dos primeiros anos de escolaridade, combinando o ensino presencial com boas práticas de ensino com recurso a meios tecnológicos digitais que se têm mostrado relevantes na aprendizagem e contribuído para que os alunos aprendam melhor.

3. Dotar as escolas dos recursos necessários e suficientes à execução das medidas de apoio à aprendizagem, ao desenvolvimento socioemocional e do bem-estar de todos os alunos, nomeadamente, através de: contratação pelas escolas de pessoal docente, de técnicos especializados e outros recursos; reforço da continuidade de profissionais e das suas intervenções; formação de professores e educadores de infância, de técnicos especializados e de outros profissionais da educação; aquisição de recursos tecnológicos para transição digital no apoio às aprendizagens; aplicação de rastreios e instalação de sistemas de deteção precoce do risco de insucesso escolar ou de riscos para a saúde psicológica e respetiva referenciação; comparticipação do custo das iniciativas de férias escolares a promover, em articulação com as escolas, pelas autarquias ou por outras organizações da comunidade com componentes de tutorias/apoio às aprendizagens, alinhadas com o currículo do ano que o aluno frequenta e conjugando atividades de natureza académica com atividades desportivas e artísticas, providenciando uma rede nacional para implementação e monitorização das medidas propostas.
4. Operacionalizar medidas de intervenção pedagógico-didática e psicossocial no apoio ao desenvolvimento das aprendizagens, ao desenvolvimento socioemocional e do bem-estar escolar, tendo por referência exemplos de medidas (Apêndice) que permitem concretizar o plano emergencial naturalizando ações específicas de rastreio, diagnóstico, intervenção, acompanhamento, monitorização e avaliação.
5. Intensificar o suporte profissional, socioemocional e de bem-estar psicológico dos educadores de infância, dos professores e dos técnicos especializados, garantindo a todos formação especificamente centrada na sala de aula, a integração em comunidades *online* de professores e outros profissionais da educação, a garantia de lideranças escolares pedagogicamente comprometidas com o desenvolvimento e otimização das capacidades dos alunos, as competências de autocuidado, o acesso a redes de colaboração para atividades educativas na escola com instituições do ensino superior diretamente ligadas à formação de professores.
6. Desenvolver um programa nacional de apoio aos professores e a outros profissionais de educação no sentido de lhes proporcionar formação específica para utilizarem novas e inovadoras formas de trabalhar com os seus alunos e com os seus pares, na base de processos formativos baseados na prática e com reinvestimento direto na prática profissional dos conceitos e processos de trabalho explorados e aprofundados em contexto formativo, com duração não inferior a cinco anos, através de colaboração estreita entre escolas, centros de formação, universidades e institutos politécnicos.

7. Definir, em articulação com as escolas, uma política que apoie a formação e o desenvolvimento das lideranças escolares, de topo e intermédias, nos domínios com maior relevância para o apoio e para a melhoria das aprendizagens, do sucesso educativo, da inclusão e do bem-estar dos alunos e da comunidade educativa.
8. Valorizar a capacidade da organização escolar em identificar as necessidades educativas prioritárias dos alunos, reconhecendo os docentes como elementos-chave, em articulação com técnicos especializados, no desenho de planos de intervenção pedagógica e psicossocial estratégicos, orientados para o desenvolvimento de competências curriculares, para a socialização e para a saúde física e mental dos alunos, fortalecendo as escolas com recursos humanos, materiais e tecnológicos favoráveis a um reajustamento versátil e eficaz dos respetivos planos de contingência.
9. Pôr em ação uma estratégia para efetivar a articulação e transversalidade curricular, através de um alinhamento entre os documentos estruturantes do currículo e destes com os recursos educativos a certificar e o aprofundamento da reflexão sobre a práxis docente em gestão do currículo em contextos de formação inicial e contínua.
10. Definir uma política específica para produção de informação válida e fiável sobre diferentes dimensões do sistema educativo, em particular sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente: no aprofundamento do programa das provas aferidas com *feedback* aos alunos e demais intervenientes, permitindo regular o trabalho das escolas, dos professores, dos pais; na orientação da monitorização das aprendizagens por um progressivo alinhamento com as tendências internacionais através da disponibilização de bases de itens e de tarefas de diferente grau de complexidade cognitiva em múltiplas literacias; no lançamento de programas intermunicipais e concelhios de rastreio e apoio socioeducativo às escolas; na implementação de um sistema de deteção automática precoce do risco de insucesso escolar e de dificuldades socioemocionais, com vista a intervenções preventivas.
11. Estimular a criação de ambientes educativos promotores de aprendizagem, saúde física e psicológica, bem-estar, diversidade, proteção social e inclusão, enquanto áreas prioritárias no regresso à escola presencial, tendo em conta os desafios que a pandemia tem vindo a colocar aos novos modos de interação pedagógica e na forma como se repercutirão no(s) próximo(s) ano(s) letivos.

O montante estimado varia entre 1,5% e 3% do orçamento do Ministério da Educação em 2021, podendo, para além do financiamento por via do Orçamento do Estado e do Plano de Recuperação e Resiliência, ser mobilizadas outras fontes de financiamento no âmbito de programas regionais ou nacionais associados a fundos comunitários.

## NOTA INTRODUTÓRIA

“A função primordial do ensino remoto de emergência não poderia ser fazer cumprir programas, sobretudo pelos mais jovens, mas manter as crianças funcionais para a aprendizagem e intelectualmente ativas durante os meses em que se sabia que não iriam à escola – um objetivo nobre, meritório e imensamente trabalhoso.”  
(António Dias de Figueiredo, 2020)

Ser comunidade nunca foi tão importante para lidar com o imprevisto e fazer da diversidade a norma do foco da ação educativa. Porque diverso é o público escolar, complexas, ajustadas e abrangentes são as soluções que unem a comunidade educativa alargada na resposta a uma escola confinada, mas não suspensa<sup>i</sup>. Ainda assim, nos dois últimos anos escolares, a intermitência do ensino presencial obrigou ao ajustamento dos processos pedagógicos (e.g., ensino, avaliação, aprendizagens). As consequências de tal ajustamento são mal conhecidas e as investigações realizadas noutros países têm evidenciado uma diversidade de efeitos nefastos, nomeadamente nas aprendizagens dos alunos. Estudos internacionais mostram como, em períodos específicos, o afastamento presencial dos alunos da escola resulta num abrandamento do ritmo de aprendizagem, com consequências nos níveis de desempenho. Outros estudos, centrados nas consequências da pandemia no desenvolvimento e aprendizagens, identificam áreas prioritárias de atenção como o bem-estar e saúde psicológica, a socialização e as aprendizagens não realizadas pelas crianças e jovens, em particular os que pertencem a grupos mais vulneráveis e em competências estruturantes como leitura-escrita, incluindo a literacia emergente, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, desenvolvimento pessoal e autonomia, relações interpessoais. Os alunos pertencentes a famílias de mais baixos rendimentos são, comprovadamente, aqueles que evidenciam mais dificuldades para aprender.

Apesar do ensino a distância ter proporcionado que alunos adquirissem e desenvolvessem competências relevantes para a aprendizagem escolar, como gestão autónoma de tempo e tarefas escolares, destreza na utilização de meios tecnológicos e digitais, entre outras, é necessário compreender a natureza das perdas, assim como os efeitos resultantes da pandemia, para que se possa agir fundamentadamente sobre os referidos efeitos. Assim, é possível destacar aspectos tais como: níveis preocupantes de aprendizagens afetadas pelas constantes mudanças e reajustamentos com a consequente alteração de ritmo nos processos de ensino e de aprendizagem; acentuação severa de desigualdades de acesso à aprendizagem, à proteção social e à saúde, e de disparidades entre alunos de diferentes escolas quanto ao seu desenvolvimento<sup>ii</sup>; número alarmante de alunos que não progrediram nas suas aprendizagens e desenvolvimento por não terem tido em casa oportunidades de apoio ao acompanhamento das aulas e na realização de

tarefas escolares; efeitos indesejáveis resultantes de ambientes enfraquecidos devido ao *stress* que atingiu os adultos com os quais as crianças e jovens convivem de perto (pais e professores, em particular)<sup>iii</sup>.

Embora o empenho dos professores e de outros profissionais envolvidos na educação, consensualmente reconhecido como extraordinário na sociedade portuguesa, tenha permitido atenuar em certa medida danos severos provocados pela situação inesperada gerada pela COVID-19, as vulnerabilidades sinalizadas numa diversidade de estudos internacionais<sup>iv</sup> devem ser consideradas no nosso contexto, sem prejuízo do desenvolvimento desejado das nossas crianças e jovens. Não se podem ignorar nem desvalorizar as perdas resultantes das interrupções no ritmo das aprendizagens e do necessário (re)ajustamento a diferentes ambientes de ensino (ora presencial, ora remoto de emergência, ora híbrido, ora alternado), e das desigualdades de acesso e de acompanhamento das atividades escolares por muitas crianças e jovens, associadas ao conjunto já identificado de fatores socioeconómicos e psicossociais das famílias e de funcionamento dos diversos estabelecimentos de ensino. Ignorar ou relativizar os prejuízos no desenvolvimento e nas aprendizagens escolares trará consequências graves como a diminuição da taxa de sucesso escolar dos alunos e da sua saúde e bem-estar, e o agravamento do risco de abandono escolar precoce e de exclusão social.

O investimento em educação é uma pedra basilar do desenvolvimento económico. Os indivíduos com maior escolaridade são mais produtivos e mais capazes de contribuir para as economias modernas baseadas no conhecimento e na inovação. Em média, os seus salários são mais elevados e têm também uma menor probabilidade de atravessar períodos de desemprego. O nível de educação tem também um impacto positivo na saúde e diminui a probabilidade de comportamentos de risco. Estes fatores têm ainda um impacto positivo para o percurso intergeracional a nível social e económico. As estimativas existentes para Portugal mostram que um ano adicional de educação traz aumentos salariais entre 6,4% e 10% para homens, e entre 7,6% e 10,5% para mulheres. Este prémio salarial está em linha com a estimativa média para a generalidade dos países para o qual existem estudos, sendo que o ensino secundário (12.º ano) e o ensino superior são responsáveis pela maior parte do prémio salarial da educação atualmente. A aquisição de competências é um processo cumulativo, pelo que os anos iniciais são fundamentais para o sucesso nos ciclos mais avançados de estudos.

É, por isso, urgente um programa de dotação do sistema com os meios necessários para robustecer as aprendizagens escolares e as competências socioemocionais dos alunos, quer revendo e consolidando aquelas que apresentam inconsistências, quer as que não foram realizadas como seria desejável. O investimento na educação nos próximos três anos é uma necessidade imperativa para que seja possível aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (doravante, referidos como escolas) pôr em ação programas, projetos ou medidas de apoio ao

desenvolvimento das aprendizagens escolares, da saúde física e psicológica e do bem-estar, de modo a mitigar efeitos negativos surgidos ou agravados durante a pandemia.

O presente documento, elaborado nos termos referidos no Despacho n.º 3866/2021, publicado em *Diário da República*, 2.ª série, de 16 de abril, apresenta recomendações e exemplos de medidas a considerar nos anos letivos 2021/22 e seguintes, tendo em vista o apoio ao desenvolvimento das aprendizagens e ao desenvolvimento socioemocional e do bem-estar para atenuar ou mesmo eliminar as desigualdades decorrentes da pandemia da doença COVID-19.

A sua estrutura inclui cinco secções: 1. dos pressupostos, onde se mapeiam as linhas de força do sistema educativo que sustentam as recomendações; 2. dos princípios orientadores, com definição e clarificação de conceitos-chave que orientam as recomendações; 3. das oportunidades e desafios, com exploração do conhecimento produzido sobre práticas de referência consolidadas ou emergentes que promovem a equidade educativa; 4. das recomendações, com linhas de atuação guiadas pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como referencial, dirigidas a diferentes agentes educativos e tendo em vista uma resposta consistente e imediata não só a desafios a curto prazo, mas também a desafios essenciais de médio e longo prazo; 5. dos recursos, custos e fontes de financiamento a mobilizar.

Faz ainda parte integrante do presente documento um apêndice, no qual, na sequência das recomendações, se apresenta uma esquematização operativa das áreas e exemplos de medidas de intervenção com ações específicas e transversais de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens, à socialização e à saúde física, psicológica e bem-estar dos alunos.

## 1. DOS PRESSUPOSTOS

Nas últimas três décadas, as políticas públicas de educação têm vindo a ser materializadas através de uma diversidade de programas tais como: a) programas de combate ao abandono escolar precoce e à retenção e de apoio à melhoria do ensino e das aprendizagens; b) programas destinados a introduzir as TIC em meio escolar, integrando-as no desenvolvimento do currículo para apoiar as práticas e a inovação pedagógica; c) programas no âmbito da formação de professores em áreas específicas tais como o ensino experimental das ciências, o ensino da língua portuguesa e o ensino da matemática; d) programas no domínio da promoção da leitura; e) programas de promoção de competências socioemocionais; f) programas de empreendedorismo, liderança e cidadania ativa. É relevante sublinhar que a grande maioria destes programas têm sido avaliados e que os resultados dessas avaliações evidenciam relações significativas com a melhoria da qualidade da educação em geral e com a melhoria das aprendizagens dos alunos em particular. É igualmente relevante destacar que os processos de formação de professores associados a estes programas, a colaboração com as instituições do ensino superior, a autonomia, a continuidade, a consensualidade e a avaliação são aspetos que têm sido referidos como estando relacionados com os programas que melhor têm contribuído para a qualificação dos professores e para a melhoria das aprendizagens dos alunos, em particular da sua disponibilidade para aprender e capacidade de gestão das suas aprendizagens e sua utilização no seu desenvolvimento psicossocial.

É ainda relevante reter que os professores e as suas práticas pedagógicas ocupam o lugar central para melhorar as aprendizagens e os resultados escolares dos seus alunos e, consequentemente, para desenvolver uma educação socialmente mais justa tendo em vista a eliminação das desigualdades. Na verdade, os professores contribuem muito mais significativamente do que qualquer outro fator escolar, para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais profundidade.

Também as lideranças escolares, particularmente as que são mais orientadas pelas perspetivas da liderança pedagógica distribuída, têm uma comprovada e significativa influência positiva nas aprendizagens, nos resultados escolares dos alunos e no bem-estar da comunidade educativa.

As escolas são as unidades básicas de qualquer processo que tenha em vista o apoio ao desenvolvimento das competências e aprendizagens dos alunos, em particular, junto dos que tendem a obter taxas de sucesso e de qualidade de sucesso mais baixas, sem qualquer outro recurso de apoio à aprendizagem para além do escolar<sup>v</sup>. Isto significa que o seu papel na identificação e caracterização do que as crianças e jovens sabem e são capazes de fazer é incontornável. Significa ainda que, no âmbito da sua autonomia, assumem responsabilidades na conceção e

desenvolvimento de projetos educativos integrados para responder às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional dos alunos.

No âmbito da sua autonomia, as escolas podem gerir e organizar o seu funcionamento pedagógico e gerir os recursos através de uma diversidade de processos e dinâmicas educativas. Neste processo, assumem particular relevância as relações com os pais e encarregados de educação e com a comunidade em geral assim como a gestão e organização dos serviços técnicos especializados vocacionados para enquadrar e apoiar o desenvolvimento socioemocional e psicoafetivo das crianças e dos jovens.

*O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é o documento curricular fundamental cuja materialização se faz através do desenvolvimento pedagógico das *Aprendizagens Essenciais* (AE) e de outros materiais curriculares em vigor. Assim, a Pedagogia constitui um referente insubstituível para que as práticas escolares possam estar intrinsecamente associadas a mais e melhores aprendizagens.

O Currículo, a Pedagogia e a Avaliação constituem uma base teórica e prática reconhecidamente indispensável para se conceber, elaborar e desenvolver qualquer processo ou programa consistente e sustentável destinado a apoiar e/ou melhorar as aprendizagens dos alunos. O Ensino e a Avaliação são processos eminentemente pedagógicos e indissociáveis das Aprendizagens.

O propósito mais fundamental da avaliação pedagógica, da integral responsabilidade dos professores e das escolas, é contribuir para que os alunos aprendam, nomeadamente através da distribuição sistemática de *feedback*. Na verdade, o *feedback* de qualidade está fortemente associado ao desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos.

## 2. DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

As recomendações adiante formuladas estão subordinadas aos princípios a seguir enunciados.

**I. Princípio da equidade, inclusão e qualidade das aprendizagens.** A escola deve proporcionar a todos os alunos aprendizagens de qualidade, em respeito pelos princípios da equidade e da inclusão, assentes em ambientes promotores de confiança e bem-estar, fundamentais para um desenvolvimento integral pleno e efetivo.

**II. Princípio das literacias como aprendizagens estruturantes.** É fundamental que os alunos desenvolvam ao máximo múltiplas capacidades de participação ativa na vida pública (científica, política, económica, social, cultural e ambiental) através de uma gestão eficiente e eficaz de informação. O conceito de literacia, inicialmente entendido como o conjunto de capacidades necessárias na compreensão, seleção, análise crítica e avaliação de informação escrita para a resolução de problemas na vida quotidiana, abre-se, no século XXI, às múltiplas formas de processamento de informação (não só oriunda de materiais escritos e digitais, mas também de navegação da Internet), de comunicação (áudio, visual, multimodais) e de criação de conteúdo com recurso às tecnologias da informação e à Internet (literacia digital), em várias áreas de conhecimento e de resolução de problemas (literacia matemática, literacia científica, literacia socioemocional, literacia estatística, literacia financeira, por exemplo).

O desenvolvimento da literacia (leitura e escrita, oralidade, matemática, científica, socioemocional, digital, etc.) implica a realização de atividades que promovam o envolvimento ativo do aluno e, portanto, a imersão em situações contextualizadas de resolução de problemas (de leitura, de escrita, de problemas matemáticos, científicos, de conflitos interpessoais) através da realização de atividades práticas e da participação em projetos (inter)disciplinares. O aluno é chamado a trabalhar em tarefas para as quais tem de encontrar estratégias de solução apropriadas a partir dos seus conhecimentos prévios. É a partir deste trabalho dos alunos na sala de aula, que pode ser realizado aos pares, em grupos ou individualmente, que têm lugar momentos de confronto de resoluções e de sistematização de conceitos, representações e procedimentos que constituem aprendizagens a mobilizar em momentos posteriores. O trabalho prático deve estar inserido em temas relevantes do quotidiano de cada grupo de alunos, turma ou escola a partir dos quais podem emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar e para as competências a desenvolver. Estas questões também poderão estar na base do desenvolvimento de projetos literários, artísticos, científicos e/ou tecnológicos, dentro e fora da sala de aula, ou em atividades científicas e tecnológicas do Plano Anual de Atividades (PAA), ligadas a várias áreas do conhecimento.

**III. Princípio do desenvolvimento profissional contínuo.** O conhecimento e as competências profissionais dos docentes<sup>vi</sup>, assentam não só na especificidade do saber técnico e científico a ensinar (saber o que e como ensinar) mas também na natureza única da sua função que associa capacidades de autonomia, monitorização, avaliação, reorientação da ação e de produção e divulgação de conhecimento<sup>vii</sup> e requerem um desenvolvimento contínuo, através de formação em contexto escolar, de estratégias de supervisão pedagógica e de regulação permanente. Para que as práticas escolares possam estar intrinsecamente associadas a mais e melhores aprendizagens, constituem bases essenciais o currículo, a pedagogia, a didática geral e específica, a avaliação e a relação pedagógica. Para que seja possível conceber, elaborar e desenvolver qualquer processo ou programa consistente e sustentável destinado a apoiar e/ou melhorar as aprendizagens dos alunos, de acordo com os referenciais educativos do século XXI, é fundamental a formação em contexto entendida como recurso de inovação, construída em redes colaborativas de instituições como escolas, centros de formação de professores e ensino superior.

**IV. Princípio da autonomia das escolas e dos professores.** A autonomia das escolas é entendida como um compromisso de âmbito sociopolítico e moral, mais do que propriamente jurídico, nos planos cultural, curricular, pedagógico, organizacional, que afirme a equidade e o sucesso escolar como condição natural da escola e fazendo um uso inteligente das suas margens de liberdade na alteração da gramática secular da escola ao nível de alguma(s) das suas variáveis-chave, nomeadamente, nos modos de gestão do currículo, de organização dos grupos-turma, de distribuição de serviço docente e afetação aos alunos e turmas, do trabalho pedagógico com os alunos, de gestão dos tempos e dos espaços educativos.

Assume-se ainda como princípio a autonomia dos professores como base para decisões pedagógicas informadas centradas no seu juízo avaliativo e no seu conhecimento da realidade específica de cada escola e de cada aluno.

**V. Princípio da subsidiariedade educativa.** Princípio inerente à relação entre os poderes e à sua proximidade aos cidadãos, de modo a assegurar-se o mais possível a aproximação do poder decisório à comunidade educativa como fator indutor do aprofundamento do exercício da cidadania ativa. Daí decorre que as instâncias da administração educativa central só devem chamar para si aquelas funções que não possam, ou não devam, de forma eficaz e adequada, ser prosseguidas pelos níveis de administração educativa local.

**VI. Princípio da territorialização das políticas educativas.** A territorialização das políticas educativas é entendida no sentido da adoção de modos de ação pública e de governança educacional alinhados em torno de objetivos estratégicos e prioridades comuns de um

determinado território, que requerem exercícios abertos e participados na produção local das medidas de ação a incrementar com recurso a diversos instrumentos integrados de promoção da inclusão e sucesso escolares. O objetivo é aliar conhecimento e política mobilizando redes colaborativas de escolas, municípios e entidades intermunicipais, centros de formação e instituições de ensino superior, estruturas locais de saúde, proteção social e justiça, famílias e outros atores/agentes com impacto socioeducativo na comunidade, como, por exemplo, centros de ciência viva, de cultura, associações locais. Distingue-se da descentralização administrativa ao deslocar-se para a definição e construção de respostas articuladas entre as políticas educativas e as políticas sociais e de saúde dos diferentes centros de decisão que atuam no território. Não está em causa a aplicação local de medidas de âmbito nacional, mas a construção de uma ordem educativa local.

**VII. Princípio da monitorização e avaliação das e para as aprendizagens.** O ensino e a avaliação são processos eminentemente pedagógicos e indissociáveis das aprendizagens. O propósito mais fundamental da avaliação pedagógica, que inclui a avaliação formativa e a avaliação sumativa, da integral responsabilidade dos professores e das escolas, é contribuir para que os alunos aprendam, nomeadamente através da distribuição sistemática de *feedback*. Na verdade, o *feedback* de qualidade está fortemente associado ao desenvolvimento das aprendizagens e das competências autorregulatórias dos alunos. As provas aferidas do ensino básico constituem uma modalidade de avaliação sumativa externa, de natureza criterial, cujos propósitos e utilizações devem ser aprofundados e mobilizados para efeitos da regulação do trabalho das escolas, dos professores, dos alunos e dos pais e encarregados de educação.

**VIII. Princípio do compromisso ético e deontológico na gestão de recursos.** Comprometimento sociomoral e educativo com uma utilização de recursos e medidas coerente com a otimização das aprendizagens dos alunos com vista ao crescimento do potencial e dos talentos de cada um até ao seu máximo, em detrimento de uma visão restritiva de treino para tarefas específicas de exame<sup>viii</sup>.

### **3. DAS OPORTUNIDADES E DESAFIOS**

Que oportunidades e desafios se conjugam na escola para ultrapassar alguns dos problemas estruturais que a conjuntura pandémica acentuou?

#### **3.1. A IMPORTÂNCIA DOS LAÇOS DE CONFIANÇA PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA**

O encerramento das escolas em diferentes períodos dos dois últimos anos letivos pode ser encarado como o acontecimento educativo que mais pôs à prova a robustez do sistema educativo e, sobretudo, a capacidade dos educadores de infância e professores para reinventarem práticas e formas de comunicação alternativas à presencial e assim manterem a ligação constante com os alunos e o vínculo das crianças e jovens à escola. Os educadores de infância e professores, cujas aulas passaram a ser abertas à comunidade familiar viram, como nunca antes, o seu desempenho ser exposto e escrutinado de forma prolongada. Esta nova realidade parece ter gerado laços de alguma confiança entre a ação educativa da escola e a esfera familiar dos alunos.

Quanto ao grau de confiança dos alunos nos professores<sup>ix</sup>, importa registar o conhecimento existente sobre a realidade pré-pandémica. Os dados do PISA 2018 colocam, pela voz dos alunos, os professores portugueses no topo dos países da União Europeia, com 85% dos alunos portugueses, mais 15 pontos percentuais que a média da UE, a referir que os seus professores mostram interesse pela aprendizagem de cada aluno, dão ajuda extra quando precisam, apoiam-nos nas suas aprendizagens e continuam a ensinar até que aprendam<sup>x</sup>. Por outro lado, quando se analisam as percepções dos alunos portugueses com níveis de proficiência muito baixos no PISA face à média nacional (Flores, 2020), o perfil destes alunos tende a estar associado a situações de menor apoio escolar dos pais no final do 1º ciclo e de menor apoio emocional, menor resiliência, menor gosto pela leitura, falta de material pedagógico, pior comportamento, desvantagens que parecem ter nos professores a força motriz disponível para poder contrariar estes riscos, pelo maior apoio e *feedback* frequente que os professores proporcionam a estes alunos e que estes reconhecem. Tanto os primeiros como os segundos, são dados reveladores do envolvimento profissional dos docentes e da sua ética deontológica na construção da relação pedagógica com os seus alunos, sugerindo a existência de uma elevada disponibilidade dos professores e de outros profissionais nas escolas para reconfigurar práticas pedagógicas e modos de organização adaptadas e ajustadas aos novos desafios que o contexto pandémico adensou, quer em aprendizagens não realizadas, quer em oportunidades de socialização e de bem-estar na escola.

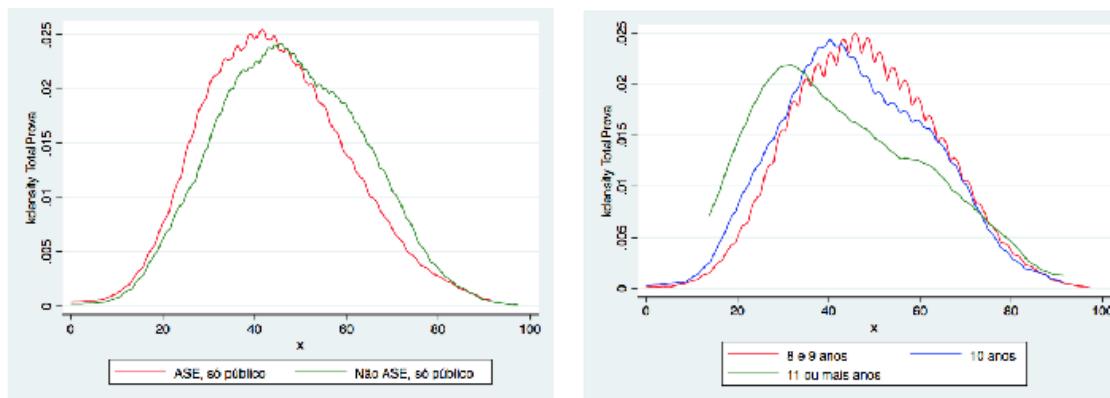
#### **3.2. AS APRENDIZAGENS E A SAÚDE PSICOLÓGICA E BEM-ESTAR DOS ALUNOS DURANTE A PANDEMIA**

A informação disponível sobre a vida escolar dos alunos em Portugal é extremamente reduzida antes e durante a pandemia, fruto da inexistência de um sistema de informação de

qualidade para aferição das aprendizagens dos alunos (aferições antes e depois do encerramento, repetidos todos os anos e com elevadas taxas de cobertura). Face ao défice de informação necessária ao diagnóstico do problema, reuniu-se a informação possível a partir de dois elementos: o desempenho escolar, a partir dos juízos avaliativos proferidos nos conselhos de docentes e de turma do final do 1.º período letivo do ano 2020/21 e dos resultados do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens realizado pelo IAVE; estudos na área da saúde psicológica e bem-estar, com base em dados que decorrem de estudos qualitativos e quantitativos realizados em Portugal a crianças, jovens e adultos antes e durante a pandemia<sup>xi</sup>. De acordo com os juízos avaliativos proferidos nos conselhos de docentes/turma do final do 1.º período do presente ano letivo, cerca de 14% dos alunos no 1.º ciclo tiveram, pelo menos, uma menção qualitativa de insuficiente, cerca de um quarto no 2.º ciclo e quase metade no 3.º ciclo, obtiveram nível inferior a 3 em pelo menos uma disciplina. Estes resultados registados após um período de aulas presenciais (entrecortado por períodos de regime misto para alguns alunos) não diferiram significativamente dos do período homólogo anterior (pré-pandémico).

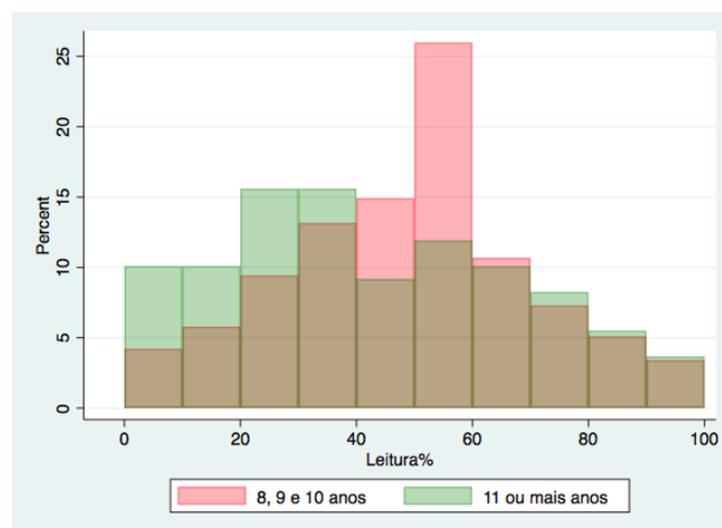
Apresentamos agora alguns resultados do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens realizado pelo IAVE em janeiro de 2021. Os dados de que dispomos dizem respeito ao 3.º ano de escolaridade. É importante sublinhar que a informação de que dispomos tem características que limitam a nossa capacidade de extrair conclusões a partir da análise da mesma. A amostra tem problemas de representatividade regional, com uma sub-representação das regiões Centro e da Área Metropolitana de Lisboa e uma sobre-representação da Região Autónoma da Madeira. Os alunos do ensino privado estão igualmente sobre-representados (em 2018/19, eram 13% do total de Portugal Continental e na amostra são 22.6%). A outra limitação da informação é que não nos permite comparar a situação existente antes e depois da pandemia. Sabemos que as diferenças de desempenho escolar entre alunos de diferentes contextos socioeconómicos existem no sistema educativo antes da pandemia. Não tendo informação para uma amostra representativa de alunos do 3.º ano que tenham realizado provas equivalentes a estas, por via telemática, em 2019 ou 2018, não temos forma de quantificar que parte das diferenças que identificamos se devem ao ensino a distância durante o ano letivo de 2020. Além disso, o diagnóstico das aprendizagens foi efetuado no decorrer de uma experiência não normativa e adversa (pandemia), com impacto psicossocial e da vida académica, nomeadamente alterações extraordinárias e significativas nas rotinas e nas vidas dos alunos e das famílias, o que também contribuiu para a limitação da interpretação dos resultados. Não obstante as limitações referidas, esta aferição transversal e integrada do estado atual das aprendizagens, que incluiu também a caracterização dos contextos de ensino e de aprendizagem, ambiente e práticas escolares e das circunstâncias individuais e familiares dos alunos durante o período de confinamento, permitiu gerar informação relevante sobretudo para o sistema educativo e para as escolas.

Quanto ao desempenho dos alunos nas diversas literacias que foram objeto de avaliação (Leitura, Matemática e Ciências), os dados mostram assimetrias nos resultados entre os alunos com e sem ação social escolar e com diferentes idades. As figuras abaixo mostram a distribuição de percentagens do total da prova entre alunos com e sem ASE e por idade.



É notória uma maior concentração de percentagens mais baixas dos alunos que beneficiam da ação social escolar. Quando analisamos a distribuição de pontuações por idade, observa-se uma maior concentração de níveis de proficiência mais baixos nos alunos mais velhos, o que constitui uma evidência indireta do impacto negativo das retenções no seu percurso escolar.

A evidência das provas de literacia matemática, de leitura e científica acompanha o que aqui se mostra para o resultado global. De entre as provas individuais, o impacto negativo da idade destaca-se na leitura, como mostra o histograma abaixo. Neste histograma, as barras castanhas representam a percentagem comum aos dois grupos de alunos, as barras verdes são o excesso de frequência de classificações em cada um dos intervalos para os alunos de 11 anos ou mais, ao passo que as barras cor-de-rosa representam o excesso de frequência de classificações em cada um dos intervalos para os alunos de entre 8 e 10 anos.



Os resultados do 3.º ano dos alunos das escolas públicas registaram, em termos globais, um nível de proficiência ligeiramente abaixo dos 50% (47,7%), com os alunos a conseguirem um melhor desempenho na literacia científica (52,3%) e um menor nível de proficiência na literacia matemática (42,9%).

Por outro lado, os resultados evidenciam diferenças significativas de desempenho consoante o perfil social e o historial de repetência dos alunos, com os que são apoiados pela ação social escolar e com maior desvio etário a registarem, em média, piores *scores* nas três literacias e na globalidade. Quanto aos primeiros, verificou-se que os beneficiários de Ação Social Escolar têm piores resultados em todas as provas. Os impactos negativos na probabilidade de positiva variam entre 6pp e 7pp e na probabilidade de nota elevada variam entre 5pp e 6pp. A probabilidade de uma nota baixa aumenta entre 6pp e 7pp para os beneficiários de ASE. Todos estes resultados têm uma significância estatística superior a 1%. Quanto aos segundos, ficou evidente que os alunos com onze anos ou mais têm também resultados piores. A probabilidade de positiva diminui entre 7pp e 11pp, e a de uma nota baixa aumenta entre 9 e 15pp. Este efeito de maior magnitude encontra-se na prova de leitura. Os efeitos das notas baixas têm uma significância estatística superior a 1%, ao passo que os das classificações positivas têm menor significância.

As diferenças de desempenho para os alunos com ASE e para os alunos com dois ou mais anos de desvio etário sugerem uma particular atenção pedagógica. Por estarem ainda mais expostos ao risco de insucesso e exclusão escolar em contexto de pandemia, dados os seus contextos familiares, sociais e culturais, devem constituir população estudantil prioritária das intervenções escolares a realizar.

No que respeita aos contextos de ensino e aprendizagem é de destacar que mais de 96% dos alunos do 3.º ano de escolaridade reportaram não terem tido muitas dificuldades na utilização do computador para efetuarem os trabalhos da escola, nem de estarem a aprender “sozinhos” e cerca de 86% dos alunos do 6.º e 83% do 9.º ano consideraram ter melhorado a sua capacidade de utilizar o computador na realização das tarefas escolares. Quanto à disponibilidade dos professores, nove em cada dez dos alunos do 6.º e 9.º anos referiram que os seus professores estiveram disponíveis sempre que precisaram, parecendo as principais dificuldades estar mais relacionadas com as suas condições em casa relacionadas com o espaço, os equipamentos e o apoio familiar nas tarefas escolares.

Importa também salientar que estudos recentes com crianças do pré-escolar evidenciam um impacto negativo da privação de crianças pequenas, em especial as de 4 e 5 anos, do contacto social com outras crianças e com os avós, do uso de máscaras a limitar as interações verbais e não verbais, de menos tempo para brincar e de mais tempo de ecrã, de menos tempo de conversação e de exposição a experiências de vida diárias, particularmente em três áreas de desenvolvimento: nas competências linguísticas das crianças (comunicação, linguagem compreensiva, expressiva e

diversidade vocabular); no desenvolvimento pessoal, social, emocional e comportamental; na literacia, sendo que são já amplamente conhecidos os efeitos que as dificuldades de linguagem, de literacia emergente e de desenvolvimento socioemocional podem ter, a longo prazo, na trajetória e aprendizagem escolar dos alunos.

Ainda no contexto português, no estudo anteriormente referido sobre a COVID-19 e a voz dos adolescentes e jovens em confinamento social<sup>xii</sup> evidenciaram-se implicações negativas para a sua saúde física, psicológica/mental e bem-estar, bem como para o seu processo de desenvolvimento. Destacam-se como causas a privação de relações presenciais com os amigos, perda de momentos de vida importantes com o cancelamento ou adiamento de planos, incertezas em relação ao futuro e, cumulativamente, o aumento dos fatores de *stress* familiar, como o desemprego e perda da capacidade económica das famílias. Como decorrência, os adolescentes e jovens expressaram impactos a nível físico (dores de cabeça e musculares), psicológico (sintomatologia depressiva, ansiedade, irritabilidade e solidão), comportamental (dificuldades com as rotinas, menor produtividade, dependência tecnológica e consumo de substâncias), e social com impactos para o futuro (dada a diminuição da componente física da relação, da confiança no outro, e das suas competências interpessoais). Relataram, ainda, alterações nos padrões de sono, peso e alimentação, e um aumento do tempo e da carga de trabalhos de casa resultantes das aulas *online*, bem como a diminuição da capacidade económica e um aumento dos conflitos familiares e de episódios de violência doméstica. No entanto, é de salientar que os alunos apreciaram em geral uma aproximação face aos professores bem como a maior autonomia que tiveram na gestão do seu tempo e tarefas, aspectos positivos a reter, no regresso à escola.

O impacto negativo dos períodos de confinamento encontrados nos estudos nacionais referidos estão em concordância com resultados encontrados noutras investigações nacionais e internacionais sobre o impacto do confinamento e da pandemia na saúde psicológica e mental de crianças e jovens, com variação de sintomas consoante a idade<sup>xiii</sup>. Esta situação apresenta agravamento em grupos de crianças e jovens cujos cuidados médicos ou psicológicos diminuíram ou foram interrompidos<sup>xiv</sup>, ou crianças e jovens expostos a situações familiares de violência, abuso, problemas de saúde mental, consumo de substâncias, carências alimentares ou vulnerabilidades económicas, agravadas da falta de apoio social<sup>xv</sup>.

Os impactos negativos são igualmente mais evidentes nas crianças e jovens que se deparam com desafios acrescidos em momentos de transição (início do pré-escolar, entrada na escola, mudança de escola, mudanças corporais da adolescência ou entrada na universidade), pois apesar de poder tratar-se de acontecimentos de vida esperados e positivos, estas mudanças podem causar *stress* e mobilizam esforços acrescidos, colocando em risco a capacidade de lidar com as circunstâncias, a saúde e de experienciar bem-estar<sup>xvi</sup>.

Importa aqui também considerar o impacto da pandemia nos adultos, na medida em que estes são também eles os pais, familiares, cuidadores, profissionais de saúde e professores das

crianças e jovens<sup>xvii</sup>. Um estudo nacional<sup>xviii</sup> com uma amostra de 6079 adultos concluiu que mais de ¼ dos adultos apresentou sintomas de ansiedade (27%), sintomas de depressão (26,4%) e sintomas de perturbação de *stress* pós-traumático (26%), com maior agravamento do sofrimento psicológico nos grupos de mulheres jovens, desempregados ou com baixo rendimento económico, resultados estes semelhantes aos encontrados em outros estudos com população adulta<sup>xix</sup>.

Face ao exposto, é inegável que o impacto provocado pela pandemia se exerce tanto na saúde física, mental e bem-estar, quanto nas perdas de aprendizagens nas crianças e jovens portugueses. No entanto, não se pode também negar que, apesar do desejo de regressar às rotinas habituais relacionadas com a escola e com o convívio com os amigos, o regresso às aulas presenciais em 2020/21 tenha sido experienciado com desapontamento<sup>xx</sup>, tendo os alunos considerado que os seus professores estavam demasiado focados na recuperação das aprendizagens e em formas de avaliação, e que o ambiente social era de medo de contágio, o que implicava vários procedimentos de higiene e segurança, turnos separados e uma menor concentração de alunos nos intervalos, proibição de ficar na escola depois das aulas e modelos mistos de ensino-aprendizagem (*online* e presencial)<sup>xxi</sup>, com consequências para a motivação escolar, *stress* académico, atenção/concentração, relações interpessoais, processos de socialização, saúde física, psicológica e bem-estar. Seguiu-se em Portugal um novo confinamento, com impacto ainda mais significativo na saúde psicológica, evidenciando-se a fadiga pandémica, com uma diminuição da capacidade de adaptação e de lidar e gerir problemas e desafios<sup>xxii</sup>.

Importa ainda referir que alguns estudos evidenciam que situações de crise aumentam a vulnerabilidade pessoal e social, como o caso da pandemia, mas trazem igualmente oportunidades de crescimento pessoal, de desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade para lidar com os desafios e a adversidade, de competências de planeamento, reflexão, ação, e de autorregulação, determinantes para um desenvolvimento pessoal e social positivo<sup>xxiii</sup>.

Face ao exposto, a constatação de que as condições em que as escolas trabalharam com os seus alunos desde que começou a pandemia impuseram rigorosas medidas de saúde pública, perturbaram o ritmo, os ambientes e intervenções diferenciadas para o desejável desenvolvimento das aprendizagens. A perturbação gerada pela pandemia acentuou severamente a desigualdade de acesso às aprendizagens e de socialização. Neste âmbito, é consensual o reconhecimento por parte dos professores de aprendizagens não realizadas pelos alunos.

Assim, por aprendizagens não realizadas entende-se aquilo que, de acordo com o juízo avaliativo do professor, constitui a diferença entre o que seria desejável um aluno ter aprendido num determinado momento do ano letivo num dado ano de escolaridade, em qualquer contexto anterior à pandemia, e o que um aluno desse mesmo ano de escolaridade num momento do ano letivo atual equiparado revela ter aprendido, em contexto pandémico. Podem também entender-

se as aprendizagens que, na perspetiva do professor, possa ser reconhecido como aprendizagem inconsistente.

Necessário se torna, pois, desenhar e implementar medidas educacionais harmonizadas com medidas promotoras de saúde mental e social<sup>xxiv</sup> para recuperação de aprendizagens não realizadas, uma vez que é agora globalmente aceite que a promoção da saúde mental e social conduz ao aumento da competência e desempenho académico, à diminuição da incidência de problemas de comportamento, a melhorias nos relacionamentos interpessoais e a mudanças substantivas e positivas no ambiente da escola e da sala de aula<sup>xxv</sup>. Será também importante refletir sobre o tipo de competências e aprendizagens alternativas que os alunos poderão ter desenvolvido na vivência desse período atípico das suas vidas, e que são aprendizagens não realizadas num ano letivo típico, sem pandemia e confinamentos.

### **3.3. MEDIDAS QUE TÊM MOSTRADO EFICÁCIA NO APOIO À APRENDIZAGEM E NA GARANTIA DE BEM-ESTAR, SAÚDE E INCLUSÃO**

Antes da pandemia, o sistema educativo dispunha de dispositivos e medidas de apoio à aprendizagem e de apoio à saúde psicológica e bem-estar.

Por “apoio à aprendizagem” entende-se o conjunto de medidas educativas, estratégias pedagógicas, atividades e materiais escolares intencionalmente orientados e disponibilizados para recuperação e aceleração das aprendizagens não realizadas. Este apoio às aprendizagens está intrinsecamente associado ao apoio à saúde psicológica e bem-estar dos alunos, garantia de um ambiente favorável ao desenvolvimento desejável.

A saúde e o bem-estar pessoal e social e a escola enquanto ecossistema de aprendizagem e bem-estar devem ser centrais e intencionais ao desenho, implementação e avaliação de políticas e práticas educativas nacionais e a nível das estruturas locais, nomeadamente escolas e municípios, bem como prioritárias, sobretudo quando consideramos os desafios relacionados com a pandemia, o regresso à escola e a forma como se equacionarão o(s) próximo(s) ano(s) letivos e a educação.

A organização escola e as suas diferentes estruturas de liderança, começando pela administração e direção escolar, são fundamentais ao desenvolvimento de programas e intervenções (pedagógico-didáticas e psicossociais) com vista a promover competências sociais e pessoais, enquanto potencial fator de proteção e promoção do desenvolvimento das crianças e jovens, e de promoção de ambientes educativos facilitadores da aprendizagem, saúde, bem-estar, proteção social e inclusão.

O projeto Ecossistemas de Aprendizagem e Bem-estar (EsABE), desenvolvido em 2020 em nove agrupamentos de escolas por todo o país, numa parceira da equipa Aventura Social, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, e da Direção-Geral de Educação permitiu, através de um processo de co-construção, identificar o perfil de escola mais capaz de

desenvolver nos alunos a autonomia, responsabilidade, o bem-estar, o sucesso escolar e o gosto e participação na escola, isto é, o perfil de escola que mais favorece nos alunos o perfil de saída da escolaridade obrigatória, processo esse alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030.

Neste projeto foram identificados indicadores do perfil dos agrupamentos promotores de bem-estar e do desenvolvimento socioemocional dos alunos e da restante comunidade educativa, salientando-se: (i) cultura da escola, afetiva, acolhedora, diversa, inclusiva; (ii) recursos pedagógicos; (iii) instalações; (iv) colaboração de Associação de País, e de Alunos; (v) articulação do currículo em função dos projetos e do interesse dos alunos; (vi) participação ativa dos alunos; (vii) capacidade de angariar recursos financeiros; (viii) direção proativa, acessível e valorizadora do contributo de todos; (ix) flexibilização e diminuição da morosidade e complexidade administrativa.

Estes indicadores reforçam o facto de que, globalmente, uma cultura de escola diversa, afetiva, inclusiva e promotora de bem-estar, em conjunto com uma arquitetura esteticamente agradável e uma disposição acolhedora dos espaços, e ainda uma direção com visão, contribuem para promover a saúde, o bem-estar e a aprendizagem e mesmo para mitigar os efeitos adversos dos problemas sociais vividos dentro e fora da escola<sup>xxvi</sup>.

O apoio à aprendizagem, à socialização, à saúde psicológica e bem-estar é determinado pelas equipas pedagógicas e executivas das escolas, de acordo com procedimentos e decisões no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, em articulação com técnicos especializados. O conhecimento acumulado relativamente à eficácia das medidas que foram sendo objeto de monitorização, nos últimos anos, constitui uma base consistente para decisões relativas à mitigação do impacto negativo da pandemia nos desempenhos escolares.

Sabe-se atualmente quais as medidas que têm mostrado maior eficácia<sup>xxvii</sup> e as que são consideradas pelos professores como as que melhor respondem às necessidades específicas dos alunos<sup>xxviii</sup>.

De entre as primeiras, com benefícios para os alunos na progressão em pelo menos três meses de aprendizagem, destacam-se as seguintes: intervenções em comunicação oral e escrita; intervenções no pré-escolar; apoios individualizados; tutorias por pares; ambientes de aprendizagem com recurso a meios tecnológicos digitais; acompanhamento socioemocional; redução do tamanho das turmas; envolvimento e apoio dos pais.

De entre as segundas, nas conclusões e recomendações de estudos recentemente publicados pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), baseados em evidências de resultados da qualidade das aprendizagens medidos através das taxas de transição e classificações obtidas nas provas de aferição e exames nacionais de 9.º ano, encontram-se sugestões de medidas e de práticas de referência com sentido e contexto de aplicabilidade para desencadear nas escolas estratégias imediatas e a médio prazo de recuperação, consolidação e

aceleração das aprendizagens não realizadas pelos alunos. São práticas que tendem a estar suportadas em (i) lógicas de ação *bottom-up* na deteção das fragilidades e criação dos projetos de intervenção, (ii) na territorialização de políticas educativas, em particular quando se verifica a forte articulação e convergência entre os planos de ação das escolas para a promoção do sucesso escolar e os planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar (PIICIE) dos municípios e entidades intermunicipais, criando e aprofundando parcerias entre as escolas e a comunidade local em torno de compromissos comuns, (iii) na apostila em intervenções de caráter preventivo com foco no currículo e predominância de medidas nos anos iniciais de ciclo, (iv) na formação contextualizada às práticas pedagógicas e curriculares. Ainda neste âmbito, destacam-se como estratégias e tipos de intervenção prevalentes, e que são identificadas pelas escolas como tendencialmente mais robustas, as seguintes: rastreios de competências pré-leitoras e leitoras/provas de aferição, seguidas de intervenção, monitorização e avaliação; monitorização dos dados de qualidade do sucesso escolar no 1.º ciclo; reforço das atividades pedagógicas e curriculares de Português e Matemática nos dois primeiros anos de escolaridade, quer através de intervenções na organização de agrupamento de alunos (e.g., criação de grupos temporários de heterogeneidade mitigada), quer com recurso a soluções de trabalho docente em coadjuvação em atividades curriculares a ocorrer no horário letivo; foco no trabalho das equipas multidisciplinares em intervenções monitorizadas e sobre cada caso acompanhado; apoio individualizado aos alunos através de modalidades de apoio tutorial específico; reforço dos procedimentos tendentes a permitir ações e abordagens curriculares adaptados à diversidade multicultural; coadjuvações em sala de aula e fora de sala de aula em turmas contíguas ou desdobramento de turmas em várias áreas e disciplinas; processos de aprendizagem que valorizam processos intraculturais (exemplo: mentorias); valorização dos referentes culturais do aluno; articulação vertical e sequencialização lógica dos conteúdos curriculares observando o princípio da sequencialidade progressiva dos conhecimentos; articulação horizontal do currículo estimulando o funcionamento de equipas educativas centradas no Conselho de Ano/Turma facilitadoras da criação de dinâmicas de flexibilização curricular e de abordagens curriculares abertas e enriquecidas; uso de plataformas digitais de modo intenso e intencional para promover aprendizagens curriculares de qualidade; aliança entre domínio de conteúdo - domínio da pedagogia - domínio da tecnologia, como promotora de um efeito positivo sobre a melhoria das abordagens curriculares e pedagógicas dos professores e das aprendizagens dos alunos; recurso a materiais pedagógicos que estimulam estratégias de avaliação formativa e autorregulação para as aprendizagens; abordagens STEM/STEAM contextualizadas no ensino das Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Ciência em geral.

Por outro lado, algumas das dinâmicas geradas no âmbito dos planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário (PDPSC), atualmente em curso em mais de 600 escolas, sugerem novos caminhos de possibilidades no desencadear de estratégias imediatas e a médio prazo de

recuperação das aprendizagens em perda e da melhoria de competências de desenvolvimento pessoal, socioemocional e de bem-estar dos alunos. O reforço na contratação de técnicos especializados de múltiplas áreas, potenciando respostas específicas e direcionadas em articulação com as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI), com os docentes dos grupos-turma e com as equipas multidisciplinares dos municípios, ampliou as possibilidades de intervenção em domínios como: promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais; envolvimento familiar; mentorias e tutorias; desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação; envolvimento comunitário (cultura, património, desporto, associativismo...); valorização da diversidade, multiculturalidade e cidadania; promoção da participação social e da cidadania ativa; desenvolvimento de competências digitais para melhoria das práticas pedagógicas e didáticas e da comunicação escola-escola e escola-família; arte, expressões e cultura como fatores de aprendizagens integradas e motivadoras; desenvolvimento de competências de literacia matemática<sup>xxix</sup>.

## 4. DAS RECOMENDAÇÕES

Pôr em ação uma **medida emergencial de resposta imediata às aprendizagens não adquiridas** e já identificadas, em cada ciclo de educação e ensino, alargando ações específicas de apoio à recuperação e consolidação das aprendizagens, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao bem-estar físico e mental dos alunos. Tendo as escolas identificado cada um dos alunos com aprendizagens não realizadas, as respostas a (re)definir por cada escola no quadro da sua autonomia pedagógica, de gestão curricular, organizacional, administrativa e de gestão de recursos humanos para apoio e acompanhamento a estes alunos assentam em compromissos claros que possibilitam o acesso a recursos suplementares de pessoal docente e técnicos especializados. A concretização das ações da medida emergencial poderá estender-se para além do final do presente ano letivo e ser transversal a outros anos letivos, permitindo a reconfiguração de um novo referencial temporal de intervenção, monitorização e avaliação. Pretende-se assim assegurar que os alunos diretamente abrangidos nestas ações emergenciais realizem as aprendizagens essenciais previstas e concluam os respetivos ciclos de ensino na idade própria, ao mesmo tempo que desenvolvem competências e respostas psicossociais adaptativas.

Neste sentido, e em complementaridade, recomenda-se:

**I.** Pôr em ação um programa de **desenvolvimento das aprendizagens e competências de todos os alunos** e, em particular, dos alunos em situação de maior vulnerabilidade social, familiar e psicológica e os provenientes de meios familiares mais desfavorecidos dos pontos de vista económico, social e cultural, uma parte dos quais terá apoios através de um dos escalões da Ação Social Escolar (ASE), tendo em conta a experiência acumulada ao longo das últimas três décadas através da concretização de programas orientados para um fim análogo. Neste programa, devem constituir prioridade as crianças do contexto pré-escolar, nomeadamente ao nível da literacia emergente e os alunos dos primeiros anos de escolarização sobretudo ao nível da leitura e da escrita, competências basilares para a escolaridade. Devem igualmente ser objeto de especial atenção os alunos de início de ciclos de ensino (5.º, 7.º e 10.º anos), em particular nos domínios do Português, Matemática e Ciências. Note-se que os alunos do pré-escolar, 1º e 2º anos de escolaridade passaram por dois anos consecutivos de ensino presencial intermitente num momento crucial ao desenvolvimento da linguagem e das competências iniciais de leitura e escrita, bem como os alunos que iniciam o 7.º ano em setembro de 2021 com a sua escolarização do 2.º ciclo nessas mesmas condições de ensino presencial intermitente.

**II.** Definir um programa específico de **literacia emergente e de leitura-escrita para os alunos dos seis primeiros anos de escolaridade** e, muito particularmente, os que atualmente frequentam com 5 anos de idade a educação pré-escolar e os do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Deve ser definido um programa específico destinado a apoiar os alunos dos seis primeiros anos nos domínios da leitura e da escrita. Este programa nunca deverá ter uma duração inferior a três anos. Sem prejuízo de se elaborarem orientações gerais para o desenvolvimento deste programa, a rede de educação pré-escolar e as escolas devem ter um papel fundamental quer ao nível da caracterização da situação e da capacidade de resposta, quer ao nível da identificação dos meios e condições que possibilitem a sua real concretização com recurso a programas estruturantes, ao eventual apoio de consultoria de técnicos especializados, a softwares digitais e a instrumentos de orientação e aferição de competências alinhadas com as tendências internacionais.

**III.** Desenvolver **um programa nacional de apoio aos educadores de infância e professores** no sentido de os capacitar para utilizarem novas e inovadoras formas de trabalhar com os seus alunos e com os seus pares e de desenvolverem e promoverem competências socioemocionais e de autocuidado. A questão central para apoiar e para melhorar as aprendizagens dos alunos reside na transformação e melhoria da organização e funcionamento pedagógico das escolas e das salas de aula, bem como na construção de ambientes educativos promotores de saúde e bem-estar. Este deve ser um programa considerado fundamental para contribuir de forma sustentada para transformar e melhorar as práticas escolares e garantir que a generalidade dos alunos consegue desenvolver as competências e realizar as aprendizagens expectáveis para o seu ano de escolaridade e ciclo de ensino. Neste campo, é de assinalar a importância de processos formativos baseados na prática (“*practice-based teacher education*”), como é o caso da formação em contexto de trabalho, proporcionando reinvestimento direto na prática profissional dos conceitos e processos de trabalho aprendidos na formação. Entre os processos formativos baseado na prática que se têm revelado melhor sucedidos contam-se os Estudos de Aula (“*lesson study*”), próximos de uma lógica de investigação dos professores sobre a sua prática profissional. Tal programa, que não deverá ter uma duração inferior a cinco anos, deve ser pensado tendo em conta a significativa experiência que tem sido acumulada neste domínio e considerar a possibilidade de integrar programas atualmente em curso e impulsionar comunidades de professores *online* como forma de suporte (para, por exemplo, partilha de práticas e relato de experiências com acesso a peritos com experiência escolar). Recomenda-se ainda, neste âmbito, que as instituições de formação inicial de educadores de infância e de professores (universidades e institutos politécnicos) tenham um papel importante a desempenhar na formação e enquadramento dos educadores de infância e dos professores-recurso, bem como dos formadores de ações de formação para a inovação curricular e uso do

digital como recurso impulsionador de aprendizagens (em aulas, quer presenciais, quer à distância), bem como de estudos de aula. Estas instituições poderão igualmente ter um papel importante na preparação e mobilização de alunos dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores para desempenharem o papel de tutores e de monitores em atividades de verão ou em outras tarefas de apoio pedagógico. O programa de apoio e capacitação aos educadores de infância e professores deverá ainda prever o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, emocionais, e de autocuidado, permitindo a sua capacitação para (i) detetar sinais de risco e providenciar apoio e referenciação de alunos com dificuldades emocionais e psicossociais; (ii) apoiar os processos de transição e adaptação dos alunos e de resolução de problemas relacionados com o seu desenvolvimento, aprendizagem e comportamento e (iii) apoiar os seus próprios processos de adaptação e mudança, prevenindo situações de stress e burnout, e promovendo a resiliência individual e coletiva.

**IV.** Definir, em articulação com as escolas, uma política que apoie a formação e o **desenvolvimento das lideranças escolares** nos domínios com maior relevância para o apoio e para a melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como para o desenvolvimento de uma política, estrutura e comunicação organizacional que apoie planos de ação e de capacitação para a promoção da saúde e do bem-estar. Importa reter que as lideranças escolares (e.g., membros da direção, membros dos conselhos pedagógicos, equipas educativas) têm uma importância comprovada e significativa no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e na promoção do bem-estar, do sucesso educativo e da inclusão no ecossistema escolar. Em particular, as lideranças de pendor mais pedagógico e de natureza distribuída, são consideradas o segundo fator escolar, depois da qualidade das práticas educativas, que mais influencia positivamente o que e como os alunos aprendem. Por sua vez, a saúde psicológica, o sucesso educativo e a inclusão estão diretamente relacionadas com uma educação de qualidade, a qual perpassa diferentes dimensões do processo educativo, incluindo questões relativas à liderança, clima e cultura de escola.

**V.** Favorecer o **estabelecimento de redes colaborativas** – de serviços, de projeto, de formação, de informação, de qualidade, de solidariedade específica, de estimulação, de reconversão profissional, de aconselhamento, de gestão – pondo em articulação diferentes entidades, cuja ação reverta para a melhoria das aprendizagens dos alunos. A história do desenvolvimento dos sistemas escolares mostra-nos que o trabalho em rede das instituições beneficia a qualidade da educação. Essas redes poderão tomar dois sentidos. Por um lado, devem ser mobilizados todos os agentes direta ou indiretamente relacionados com a escola em cada território: centros ciência viva, bibliotecas, piscinas municipais, pavilhões desportivos, juntas de freguesia, vários espaços e equipamentos municipais, centros de recurso para a

inclusão (CRI), centros comunitários, unidades locais de saúde; enfim, mobilizar os serviços socioeducativos das autarquias ou de outras organizações da comunidade, incluindo os serviços de saúde. Uma visão integrada do território como recurso de aprendizagem e de promoção do bem-estar, assumindo a escola o papel da liderança, pode ajudar à realização de aprendizagens desejadas e facilitar o acesso à prestação de serviços sociais, comunitários e de saúde física e psicológica. Por outro lado, recomenda-se que a rede de instituições do ensino superior possa trabalhar com a rede de instituições do ensino não superior, nomeadamente através da rede de Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), da Direção-Geral da Educação (DGE), no desenvolvimento dos programas acima mencionados, através do apoio à construção de planos de formação específicos, integrados e de caráter prático. As relações entre as instituições do ensino superior e as instituições do ensino não superior são referidas há várias décadas como fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Na verdade, a transferência de conhecimento no domínio da formação de professores é reconhecidamente uma das suas mais-valias. A ligação da escola, dos seus profissionais e das práticas com a investigação, permitirá o apoio necessário ao desenho, análise de dados, supervisão, avaliação de processo, de resultados e de impacto, bem como à disseminação de boas práticas e de programas baseados em evidência científica.

**VI.** Definir uma política específica para **produção de informação válida e fiável** sobre diferentes **dimensões do sistema educativo**, em particular sobre as aprendizagens dos alunos e sobre ambientes físicos e sociais promotores de segurança, saúde e bem-estar. Essa política incide em diferentes vertentes: (i) Promover as ações consideradas necessárias para que o **programa das provas aferidas**, que vem sendo desenvolvido nos últimos anos, possa ser aprofundado no seu pleno, permitindo que os alunos e demais intervenientes tenham acesso a um *feedback* que pode contribuir positivamente para regular o trabalho das escolas, dos professores, dos pais e para a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos e para que a informação gerada seja fortemente indutora do desenvolvimento das práticas de ensino e de avaliação dos professores e de melhorias nas aprendizagens dos alunos; (ii) orientar a **monitorização das aprendizagens** por um progressivo alinhamento com as tendências internacionais através da disponibilização de bases de itens; (iii) estimular **programas intermunicipais e concelhios de rastreio** de índices de literacia emergente, de fluência e compreensão de leitura; (iv) implementar um sistema de **deteção automática precoce do risco** de insucesso escolar e de desajustamento psicológico e social, monitorizando diferentes indicadores, monitorizando diferentes fatores (aprendizagem, saúde psicológica/mental, competências socioemocionais, entre outros), que alimente atempadamente decisões de intervenção pedagógica e/ou psicológica que reduzam o risco de exclusão escolar e social; (v)

mapeamento e disponibilização de uma **rede integrada de apoio socioeducativo e de cuidados de saúde física, psicológica e mental** enquanto recurso para a referenciação, monitorização e intervenção em situações que possam constituir-se de risco para o desenvolvimento, a aprendizagem, a saúde e o bem-estar.

**VII.** Encetar um conjunto de ações concertadas com vista à **articulação e transversalidade curricular**. A natureza única da função docente necessita de profissionais capazes de autonomamente teorizarem, planearem, avaliarem, reorientarem, produzirem e divulgarem conhecimento específico da sua atividade especializada entre os pares. Por forma a induzir-se práticas que contribuam para o processo de desenvolvimento profissional docente sugere-se o alinhamento entre os documentos estruturantes do currículo e destes com os recursos educativos a certificar e o aprofundamento da reflexão sobre a práxis docente em contextos de formação inicial e contínua.

**VIII.** Estimular a construção de **ambientes educativos** promotores de aprendizagem, saúde física e psicológica, bem-estar, proteção social, diversidade e inclusão, com especial atenção aos grupos mais vulneráveis. A saúde e o bem-estar pessoal e social, e a escola enquanto ecossistema de aprendizagem e de bem-estar devem ser centrais e intencionais ao desenho, implementação e avaliação de políticas e práticas educativas nas escolas, numa abordagem que envolva a escola como um todo e enquanto unidade de mudança. Tendo em conta os desafios que a pandemia tem vindo a colocar aos novos modos de interação pedagógica e na forma como se repercutirão no(s) próximo(s) ano(s) letivos, estas áreas devem ser consideradas prioritárias.

**IX.** Aumentar a **literacia em saúde psicológica e bem-estar, promover o autocuidado e a adoção de comportamentos pró-saúde e pró-sociais** - em toda a comunidade educativa e de forma sistemática -, permitirá não só intervir de forma mais atempada e preventiva, como também aumentar a resiliência e a adaptação dos alunos e dos profissionais da escola quando confrontados com as diferentes experiências de adversidade e fatores de stress. Desta forma, devem ser implementados nas escolas programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e de promoção da saúde psicológica/mental, sustentados em evidência, como parte integrante do currículo, articulado transversalmente em todos os ciclos de ensino. A eficácia destes programas aumenta quando articulados no âmbito das tutorias, recomendando-se que estas sejam dirigidas ao universo dos alunos. E aumenta, de modo particular, quando pais, educadores, professores e outros profissionais da escola são envolvidos, devendo por isso ser chamados a participar ativamente, investindo na sua capacitação para que possam responder de forma mais eficaz e positiva às necessidades específicas dos alunos. Por outro

lado, os alunos devem ser escutados nas questões que os afetam, através de debates amplos, nomeadamente a partir de assembleias de alunos, envolvendo-os nas soluções e mudanças a implementar em torno da sua saúde e bem-estar e da prevenção de situações futuras, valorizando a diversidade e inclusão e uma maior e melhor participação social e cidadania ativa.

**X. Dotar as escolas de recursos humanos e materiais necessários e suficientes à execução das medidas** de apoio à aprendizagem, ao desenvolvimento socioemocional e ao bem-estar dos alunos e da comunidade. Os alunos necessitam de processos de orientação e monitorização que apoiem o seu desenvolvimento académico, emocional, social e, em geral, os seus projetos escolares e de vida. As escolas devem continuar a desenvolver os seus esforços no sentido de melhorar e aprofundar as políticas de apoio, orientação e inclusão dos seus alunos. Tratando-se de uma questão comprovadamente relevante, associada à superação de dificuldades várias (e.g., integração social, aprendizagem, bem-estar) é necessário, em estreita articulação com as escolas, dotar estas instituições com as condições que lhes permitam melhorar substancialmente os processos de apoio e orientação dos seus alunos, muito especialmente aqueles que são provenientes de meios desfavorecidos ou que apresentam maior vulnerabilidade individual, familiar e/ou social.

## 5. DOS RECURSOS, CUSTOS E FONTES DE FINANCIAMENTO

Apresentamos nesta secção uma estimativa aproximada das ordens de grandeza do investimento necessário para concretizar as recomendações.

### 1. Contratação pelas escolas de pessoal docente, de técnicos especializados e outros recursos

No âmbito da autonomia das escolas, cada escola ou agrupamento deverá decidir o recurso humano que melhor responde às necessidades do plano emergencial de resposta imediata às aprendizagens não adquiridas bem como às restantes dimensões das recomendações.

Estima-se que cada escola poderá contratar 1 novo docente, técnico especializado e/ou outro por cada 12 a 20 turmas. Existem 811 escolas em Portugal, num total de turmas que estimamos entre 48000 e 50000, correspondentes a 4000 turmas por cada ano de escolaridade. O número total de recursos humanos a contratar varia, assim, entre 2400 e 4000 docentes/técnicos especializados/outros, ou seja, entre 3 e 5 por escola, consoante a dimensão e as necessidades identificadas pelas mesmas, no âmbito da revisão dos seus planos de ação.

Tendo em conta o custo médio por ano de cada um destes profissionais, o valor anual varia, portanto, entre M€ 61,2 e M€ 109,2, consoante a composição e o número do pessoal a contratar.

### 2. Recursos tecnológicos para transição digital no apoio às aprendizagens

Pretende-se ampliar os ambientes de aprendizagem recorrendo a meios tecnológicos digitais.

O total dos alunos do 1.º ciclo em 2018/2019, incluindo ensino privado e público, era de 372567. Para simplificar, basearemos os nossos cálculos num valor de 370 mil alunos, tendo em conta que a tendência recente tem sido para uma diminuição do número de inscritos. Também em 2018/19, havia 243223 alunos em estabelecimentos de ensino da rede pré-escolar, dos quais mais de um terço estarão no último ano, ou seja, cerca de 80 mil.

Estimando, por exemplo, um custo de subscrição de plataformas de aprendizagem entre 3 e 5 euros por aluno por ano, incluindo o último ano do ensino pré-escolar, podemos considerar um custo global na ordem entre M€ 1,11 e M€ 2,25 por ano, consoante o preço das subscrições.

Incluindo, ainda, os cerca de 2 milhões de alunos mais velhos com acesso a conteúdos digitais de outras literacias designadamente científicas o custo adicional pode ir de M€ 6 a M€10.

### 3. Rastreios

Pretende-se introduzir diversos tipos de rastreio, necessários à tomada de decisão informada e consequente em intervenções escolares, nomeadamente rastreios de competências

pré-leitoras, visuais e auditivas, com influência direta e/ou indireta nas aprendizagens, como forma de deteção precoce das necessidades de apoio adicional.

Tendo em conta o preço de uma consulta de rastreio deste tipo, segundo a Portaria 207/2017, de €16, o custo total estimado variaria entre M€ 1,6 e M€ 9,6.

#### 4. Formação de professores e de outros profissionais de educação

A dimensão de formação envolve várias vertentes.

- *Formação contínua de docentes e de educadores de infância*

Não indo além de 1200 turmas por ano, em oficina de formação com 18 formandos por turma, abrange-se-ia um total de 21600 formandos anualmente. Na base de um custo de 2000 €, o valor total estimado por ano é de M€ 2,4.

- *Ações de curta duração*

Na base de um máximo de 300 turmas de 50 formandos cada uma, num total de 15000 formandos anualmente, e de um custo por turma de 1500 €, o valor total estimado por ano é M€ 0,45.

- *Formação no âmbito da avaliação de aprendizagens*

Não indo além de 125 turmas, tendo em conta um custo de 2400 euros de cada turma, estima-se um valor total de M€ 0,3.

- *Formação de técnicos especializados (psicólogas/os, assistentes sociais, terapeutas da fala, entre outros)*

Tendo em conta o número de técnicos especializados, entre os quais se contam os psicólogos, atualmente com intervenção em meio escolar, incluindo elementos dos Centros de Recursos para a Inclusão que integram as EMAEI, e as necessidades de formação identificadas, seria desejável abranger um número de formandos nunca inferior a 1000.

Estimamos 50 turmas por ano, com 20 formandos cada uma. O custo estimado por oficina de formação é de 2000€. Total: M€ 0,1

#### 5. Comparticipação do custo das iniciativas de férias escolares das autarquias

Para atividades de verão, combinando cinco horas semanais de intervenção qualificada em grupos de 3 a 5 alunos, em conjunto com atividades lúdicas e desportivas, durante quatro semanas, Carvalho et al. (2021) estimam que o custo é aproximadamente equivalente ao das atividades lúdicas e recreativas, baseado no valor de referência de 2019 da contribuição da Segurança Social para atividades de tempos livres, com almoço

incluído. O custo por aluno é de 166 €, metade do qual correspondente à parte de intervenção educativa.

Tomando por base os indicadores dos autores citados e como referência 250 mil alunos, estima-se para as atividades educativas de verão um custo de M€ 20. Se as atividades de verão forem de duas semanas, o custo será de metade.

### **Custo total anual**

		Estimativa mínima (M€)	Estimativa máxima (M€)
Contratação de pessoal docente, de técnicos especializados e outros		61,2	109,2
Recursos tecnológicos para transição digital no apoio às aprendizagens	1.º ciclo	1,11	2,25
	restantes anos	6	10
Rastreio		1,6	9,6
Formação de professores e técnicos especializados		3,25	3,25
Partilha de custos de atividades de verão		10	20
Total		83,16	154,3

O montante estimado varia entre 1,5% e 3% do orçamento do Ministério da Educação em 2021, podendo, para além do financiamento por via do orçamento do Estado e do plano de recuperação e resiliência, ser mobilizadas outras fontes de financiamento no âmbito de programas regionais associadas a fundos comunitários.

## BIBLIOGRAFIA

Allensworth, E., & Schwartz, N. (2020). *School practices to address student learning loss*. EdResearch For Recovery. Brief. N.º 1. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED607662>

Almeida, T., Heitor, M., Santos, O., Costa, A., Virgolino, A., Rasga, C., Martiniano, H., & Vicente, A. (2020). Relatório final: SM-COVID19 – Saúde mental em tempos de pandemia (*Final report: SM-COVID19 – Mental health in the pandemic context*). Lisbon, Portugal: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP.

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: research-based principles to guide classroom practice – 10 principles*. Nuffield Foundation.

Aventura Social (2020a). *EsABE: ecossistemas de aprendizagem e bem-estar – perfil dos agrupamentos que promovem o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Faculdade de Motricidade Humana/Direção-Geral de Educação (Documento de trabalho).

Aventura Social (2020b). *EsABE: Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar – trajetórias de evolução e recomendações*. Faculdade de Motricidade Humana/Direção-Geral de Educação (Documento de trabalho).

Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional wellbeing in schools. *Health Education*, 117(5), 434–451.

Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R., & Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health*, 13, 835. doi: 10.1186/1471-2458-13-835.

Baskaran, M., Sekar, U., & Kokilavani, N. (2016). Pilot Study of Mental Health Programme on Promoting Mental Health Characteristics among Adolescents in PSG Schools, Coimbatore. *International Journal of Nursing Education*, 8(4), 161-161- 166. doi:10.5958/0974-9357.2016.00145.8.

Bennett, P. W. (2021). *How will the education system help students overcome COVID learning loss?* Disponível em: <https://policyoptions.irpp.org/magazines/february-2021/how-will-the-education-system-help-students-overcome-covid-learning-loss/>

Bernstein, B. (2004). Social class and pedagogical practice. In S. Ball (Ed.), *The Routledge Falmer reader in education policy and politics* (196–217). Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.

Branquinho, C., Santos, A. C., & Matos, M. G. (2020). A COVID-19 e a voz dos adolescentes e jovens em confinamento social. *Psicologia, Saúde & Doença*, 21(3), 624-632.

Branquinho, C., Santos, A., Ramiro, L., & Matos, M. G. (2021). #COVID#BACKTOSCHOOL: a mixed study based on the voice of portuguese adolescents. *Journal of Community Psychology* (submetido).

Branquinho, C., Machado, M. C., Noronha, C., & Matos, M. G. (2021). Vacinação COVID-19: a voz dos adolescentes e jovens adultos. *Acta Médica Portuguesa* (submetido).

Branquinho, C., Santos, A., Noronha, C., Ramiro, L., Matos, M. G. (2021). Second confinement of covid-19 pandemic: the 3<sup>rd</sup> wave of the disease through the voice of Youth. *Journal of Community Psychology* (submetido).

Cantiani, C., Dondena, C., Capelli, E., Riboldi, E.M., Molteni, M., & Riva, V. (2021) Effects of COVID-19 Lockdown on the Emotional and Behavioral Profiles of Preschool Italian Children with and without Familial Risk for Neurodevelopmental Disorders. *Brain Science*, 11, 477. <https://doi.org/10.3390/brainsci11040477>

Cardoza, K. (2021). Parents fighting, teachers crying: grownup stress is hitting kids hard. *The Hechinger Report*. Disponível em: <https://hechingerreport.org/parents-fighting-teachers-crying-grownup-stress-is-hitting-kids-hard/>

Christodoulou, D. (2020). Baseline Secondary Writing: have Year 7 pupils gone backwards? *Medium*. Disponível em: <https://blog.nomoremarking.com/baseline-secondary-writing-have-year-7-pupils-gone-backwards-5497ac10b894>

Claudine B.-C., Sara B., Sarah C., Dea N., Katrina D'A. & Louise T. (2021). *The impact of Covid-19 on School Starters: Interim briefing 1 Parent and School concerns about children starting school*. Education Endowment Foundation (EEF). United Kingdom.

Cordeiro, P., & Paixão, P. (2021). *O sistema nacional de monitorização das aprendizagens e da qualidade dos ambientes educativos*. FPCE-UCoimbra.

Costa, J. (2021). As escolas fecharam, a educação não ficou suspensa. *Saber & Educar*, 29 (n.º temático, Escolas encerradas: que educação em tempos de Covid-19?). Disponível em: <http://revista.esep.pt/index.php/sabereducar/article/view/401>

Darling-Hammond, L. (1996). The Right to Learn and the Advancement of Teaching: Research, Policy, and Practice for Democratic Education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17. doi:10.2307/1176043

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and learning loss — disparities grow and students need help*. McKinsey & Company.

Education Endowment Foundation (2020). *The EEF guide to supporting school planning: a tiered approach to 2021*. Disponível em: [https://offschool.org.uk/wp-content/uploads/2020/09/The\\_EEF\\_guide\\_to\\_supporting\\_school\\_planning\\_-A\\_tiered\\_approach\\_to\\_2020-21.pdf](https://offschool.org.uk/wp-content/uploads/2020/09/The_EEF_guide_to_supporting_school_planning_-A_tiered_approach_to_2020-21.pdf)

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (19-38). Cambridge University Press.

Esteves, M., Freitas, P., Herdade, M., Carvalho, B. P., e Peralta, S. (2021). Crianças em Portugal e ensino a distância: um retrato. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4507917>

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (Volume I, 231-268). Almedina.

Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S., & Henriques, S. (2019). *Políticas educativas e desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*. Ministério da Educação/POCH.

Fernandes, D., Machado, A. & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: processos e dinâmicas de formação no Projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio\\_projeto\\_maia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio_projeto_maia.pdf)

Figueiredo, A. (2020). Os Equívocos da Educação à Distância. *Sinal Aberto*. Edição de 20 de junho. <https://www.sinalaberto.pt/os-equivocos-da-educacao-a-distancia/>

Flores, I. (2016). Boas práticas em contexto europeu. *Curso de formação em planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens*. Braga. 15 e 16 de abril de 2016.

Francisco, R., Pedro, M., Delvecchio, E., Pedro Espada, J., Morales, A., Mazzeschi, C., & Orgilés, M. (2020). Psychological symptoms and behavioral changes in children and adolescents during the early phase of COVID-19 quarantine in three European countries. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570164>.

Freitas, P., Herdade, M., Carvalho, B. P., Peralta, S., e Reis, A. B. (2021). Aprendizagens perdidas devido à pandemia: uma proposta de recuperação. 10.5281/zenodo.4636992

Gaspar, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Borges, A., & Matos, M. G. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 17-28.

Gaspar, T., Tomé, G., Ramiro, L., Almeida, A., & Gaspar de Matos, M. (2020). Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar: fatores que influenciam o sucesso escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21, 462-481.

Goldberg, J., Sklad, M., Elfrink, T., Schreurs, K., Bohlmeijer, E., & Clarke, A. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755-782. doi:10.1007/s10212-018-0406-9.

Goodlad, J. (2006). *What schools are for*. Phi Delta Kappan International.

Goodlad, J. (2004a). *A place called school: prospects for the future* (20th Anniversary Edition). McGraw-Hill.

Goodlad, J. (2004b). *Romances with schools: a life of education*. McGraw-Hill.

Hopfenbeck, T. (2018). Classroom assessment, pedagogy, and learning – twenty years after Black and Wiliam 1998. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 545-550.

IB (2020). *Lost Learning: What does the research really say?* Cardiff: International Baccalaureate Organization (UK) Ltd. Disponível em: <https://ibo.org/covid-19-support/support-materials/covid-19-related-resources-on-learning-and-wellbeing/>

Junior, L., Gaulac, C., Andrade, R., Amaral, R. (2021) Morbidity due to mental problems – analysis of time series in the previous period and during the COVID-19 pandemic. *Research, Society and Development*, 10, 2, 1-8. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12602>.

Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*. Volume 81, 1-8. Disponível em:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059320304855>

Kuhfeld, M., et al. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. Educational Researcher (EdWorkingPaper: 20-226). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University: Vol. 49 No. 8, pp. 549–565. DOI: 10.3102/0013189X20965918

Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. *NWEA* (<https://www.nwea.org/research/>). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609141.pdf>

Lee, C., Cadigan, J., & Rhew, I. (2020). Increases in loneliness among young adults during the COVID-19 pandemic and association with increases in mental health problems. *Journal of Adolescent Health*, 67, 714-717. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.009>

Lingard, B. (2005). Socially just pedagogies in changing times. *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 165–186.

Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244.

Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. KU Leuven/Faculty of Economics and Business. Disponível em: <https://lirias.kuleuven.be/3189074?limo=0>

Martins, G., et al. (2018). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, M. G. (2021). *Em sintonia com os adolescentes e as suas “coisas”*. Lisboa: Leya (no prelo).

Matos, M. G. (2020). *Adolescentes, as suas vidas, o seu futuro*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Matos, M. G., & Aventura Social. (2018). *A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão*. Relatório do estudo 2018 do HBSC/OMS em Portugal (e-book). Disponível em [www.aventurasocial.com](http://www.aventurasocial.com)

Matos, M. G., & Aventura Social. (2014). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão*. Relatório do estudo 2014 do HBSC/OMS em Portugal. Disponível em [www.aventurasocial.com](http://www.aventurasocial.com)

Matos, M. G., Camacho, I., Reis, M., Costa, D., Galvão, D., & Adventures Social Team (2016). Worries, coping strategies and well-being in adolescence: highlights from HBSC study in Portugal. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 1-7. doi: 10.180/17450128.2016.1220655

Matos, M. G; Gaspar, T., e Branquinho, C. (2014). Comportamentos de saúde e bem-estar de adolescentes portugueses e estrangeiros residentes em Portugal em contexto de recessão económica. *Revista do Observatório das Migrações*, pp. 24-36.

Matos, M.G., Ramiro, L., Tomé, G., Branquinho, B., Almeira, A, Gaspar, T., Gaspar, S. (2021). Uma educação e uma escola com mais saúde e bem-estar psicológico: contributos para o desenho de políticas locais, in *Um (novo) future para a educação em Odemira*. Odemira: Câmara Municipal de Odemira (no prelo).

Matos, M. G., Reis, M., Camacho, I., Simões, C., Gómez-Baya, D., Mota, C., &Equipa Aventura Social (2015). Em tempo de recessão, os adolescentes portugueses continuam saudáveis e ou são ainda saudáveis, mas já não são felizes? *Arquivos de Medicina*, 116-122.

Matos, M. G., Tomé, G., Branquinho, C., Reis, M., Ramiro, L., Gomez-Baya, D., & Gaspar, T. (2020). Being positive, participative, and flexible: tools to human development and progress. *EREBEA-Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 10, 15-30. <http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4954>

Matos, M. G., & Wainwright, T. (2021). COVID-19 and Mental health in School-Aged Children and Young People: Thinking ahead while preparing the return to school and to life “as usual”. *The Psychologist: Practice & Research Journal*. Ordem dos Psicólogos Portugueses (aceite, no prelo).

MEC/DGE. <https://apoioescolas.dge.mec.pt>

OECD (2021). *The state of school education. One year into COVID pandemic. Preliminary results*. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education\\_201dde84-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en)

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2020). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=434\\_434914-59wd7ekj29&title=The-impact-of-COVID-19-on-student-equity-and-inclusion](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=434_434914-59wd7ekj29&title=The-impact-of-COVID-19-on-student-equity-and-inclusion)

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020). Crise Económica, Pobreza e Desigualdades: Relatório sobre Impacto Socioeconómico e Saúde Mental. Lisboa.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020). Recomendações para Psicólogos com Intervenção em Contexto Escolar. Lisboa.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (2020). Via Verde de Apoio à Investigação Científica. Disponível em <http://mkt.ordemdospsicologos.pt/vl/c99af3a1e25f8a973cd3addbc76ac59b91af0bdb0eoVe0e16M0e>.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). Promoção do Sucesso Educativo: Medida “Apoio Tutorial Específico” – Contributo da OPP. Lisboa.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015). Literacia em Saúde. Lisboa.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (s.d.). Escola Saudavelmente. Retirado de <https://escolasaudavelmente.pt/>

Ordem dos Psicólogos Portugueses (s.d.). Eu Sinto.me. Retirado de <https://eusinto.me/>

Matos, M.G. (2021). *Em sintonia com os adolescentes e as suas “coisas”*. Lisboa: Leya (no prelo).

Matos, M.G., Ramiro, L., Tomé, G., Branquinho, B., Almeira, A., Gaspar, T., Gaspar, S. (2021). Uma educação e uma escola com mais saúde e bem-estar psicológico: contributos para o desenho de políticas locais, in *Um (novo) future para a educação em Odemira*. Odemira: Câmara Municipal de Odemira (no prelo).

Matos, M. G., Tomé, G., Branquinho, C., Reis, M., Ramiro, L., Gomez-Baya, D., & Gaspar, T. (2020). Being positive, participative, and flexible: tools to human development and progress. *EREBEA-Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 10, 15-30. <http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4954>

Matos, M. G. (2020). *Adolescentes, as suas vidas, o seu futuro*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Matos, M. G., Wainwright, T., (2021, aceite, no prelo). COVID-19 and Mental health in School-Aged Children and Young People: Thinking ahead while preparing the return to school and to life “as usual”; The Psychologist: Practice & Research Journal

OMS (1998) Health Promoting Schools; Geneva: OMS. Disponível em [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/92.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/92.pdf) e acedido a 10 de janeiro de 2021.

OMS (2013). Mental health action plan 2013-2020. Geneva: WHO. Disponível em [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf) e acedido a 10 de janeiro de 2021.

ONU (2015) Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável e Agenda 2030. Disponível em <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/> e acedido a 10 de janeiro de 2021.

Pier, L.; Hough, H. J.; Christian, M.; Bookman, N.; Wilkenfeld, B.; & Miller, R. (2021). COVID-19 and the educational equity crisis. Evidence on learning loss from the CORE data collaborative. *Policy Analysis for California Education* (PACE). Disponível em:

<https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>

Ponte, J. P., Wake, G., & Quaresma, M. (2019). Lesson study as a learning context in mathematics education. In G. M. Lloyd & O. Chapman (Eds.), *The international handbook of*

*mathematics teacher education: Participants in mathematics teacher education* (Vol. 3, pp. 103-126). Leiden: Brill/Sense.

Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.

RISE (s/d). *Data visualisations: estimating COVID-19 related learning losses and effects of mitigation*. Disponível em: <https://riseprogramme.org/tools/simulating-learning>

Rodrigues, S. V. (2020). A escrita no ensino remoto de emergência em Portugal: contributo para uma reflexão. *IV Ciclo de Palestras sobre Produção Textual - A escrita no ensino remoto em Portugal e no Brasil: desafios para o ensino e a aprendizagem*. CEDU/Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6iZK\\_z0X25Y&t=6s](https://www.youtube.com/watch?v=6iZK_z0X25Y&t=6s)

Salvaterra, F., & Chora, M. (2021). *O Que Pensam e o Que Sentem as Famílias em Isolamento Social*. Lisboa, Portugal: Instituto de Apoio à Criança – Marketing, Comunicação & Projetos.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.

Silva, H., Lopes, J. e Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: Pactor.

Teixeira, J. J., Teixeira, L., & Soares, A. A. (2020). Ensinar, aprender e divulgar ciência: do clube de ciências experimentais à criação de um centro de recursos. *APEDuC Revista / APEDuC Journal*, 1(2), 91-106. Disponível em: <https://apeducrevista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/101>

Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., Gaspar, T., & Matos, M. G. (2020). Intervention in Schools promoting mental health and well-being: a systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 12(1), 1-23.

Tomé, G., Matos, M.G., Camacho I., Gomes, P., Reis, M. & Branquinho, C. (2018). Mental Health Promotion in School Context – Validation of the es'cool scale for teachers. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2, 1-11.

UN (2020). *Policy brief: education during COVID-19 and beyond*. Disponível em: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)

UNICEF (2020a). *The impact of COVID-19 on the mental health of adolescents and youth* (UNICEF Latin America and Caribbean). <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth>.

Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M. e Magro, T. (2019). *Escolas e comunidades tecendo políticas educativas baseadas em evidências*. Lisboa: PNPSE-DGE | Ministério da Educação.

Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M. e Magro, T. (2020a). *A ação estratégica das 50 escolas que mais diminuíram o insucesso no ensino básico*. Lisboa: PNPSE-DGE | Ministério da Educação.

Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M. e Magro, T. (2020b). *Melhorar aprendizagens em Matemática pelo uso intencional de recursos digitais: o Hypatiamat como intervenção preventiva na CIM do Ave*. Lisboa: Lisboa: PNPSE-DGE | Ministério da Educação.

Verdasca, J., Ramos, J., Candeias, A., Cristóvão, A., Monginho, R. e Calisto, I. (2020c). *Promoção de mudanças na aprendizagem: o caso das comunidades escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI*. Évora: CIEP-UÉvora.

Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Saber & Educar*, 29 - *Escolas encerradas: que educação em tempos de Covid-19?* Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/403>

WHO (2020a) Global Standards and Indicators for Health Promoting Schools: Copenhagen: WHO office.

WHO (2020b) Implementation Guidance for Health Promoting Schools, Copenhagen: WHO office.

WHO (2018) Standards for Health Promoting Schools, Copenhagen: WHO office.

Young, M. F. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 18-37.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

Zhou, J., Liu, L., Xue, P., Yang, X. & Tang, X. (2020). Mental health response to the COVID-19 outbreak in China. *American Journal of Psychiatry*, 177(7), 574-575. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20030304>.

## APÊNDICE

### ESQUEMA OPERATIVO E MEDIDAS

Na sequência das recomendações apresentadas, enumeram-se de seguida exemplos de medidas, de entre outros possíveis, e de dimensões de intervenção que, no quadro da autonomia da escola, enquadram ações específicas e transversais de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens, à socialização e à saúde física, psicológica e bem-estar dos alunos.



Esquema operativo das áreas e medidas de intervenção no apoio ao desenvolvimento das aprendizagens, ao desenvolvimento socioemocional e do bem-estar escolar

## Medida emergencial

Roteiro de acompanhamento de cada aluno em risco rompendo a transição entre anos letivos

### 1. Da razão de ser

A investigação evidencia continuadamente a forte correlação entre a retenção e o nível socioeconómico e cultural das famílias. São os alunos provenientes de contextos sociais menos favorecidos que apresentam mais riscos na aquisição de aprendizagens acentuados pela interrupção das aulas presenciais nos dois anos letivos vividos em pandemia. O Estudo Diagnóstico das Aprendizagens realizado pelo IAVE, em janeiro de 2021, confirmaria a maior probabilidade de níveis de proficiência significativamente mais baixos nas literacias de leitura, matemática e ciência nos alunos com ação social escolar, por comparação com os restantes e também níveis de menor proficiência nas referidas literacias nos alunos com desfasamento etário face ao ano de escolaridade frequentado logo no 1.º ciclo, acentuando-se nos ciclos seguintes.

### 2. Das recomendações

A vivência intermitente da temporalidade educativa acedida por estes alunos deverá permitir a configuração de novos cronogramas que expandam o ano letivo como referencial temporal de intervenção remediativa, monitorização e avaliação.

Tendo a escola identificados cada um dos seus alunos com aprendizagens não adquiridas, recomenda-se o reforço ou criação de programas de acompanhamento individual e/ou de pequeno grupo com continuidade temporal entre o atual e o

próximo ano letivo para todos e cada um dos alunos identificados em risco moderado ou severo de aquisição das aprendizagens essenciais estruturantes. As fragilidades identificadas em cada aluno deverão ser assumidas como pontos de

partida para a definição das competências a desenvolver. A definição destas competências deve ser centrada no questionamento sobre a finalidade de cada conteúdo curricular no âmbito das literacias a desenvolver por forma a tomadas de decisão sobre a hierarquia do absolutamente essencial nas aprendizagens a definir

na clara convergência com o inscrito no Perfil dos Alunos. No sentido de se assegurar estas intervenções intencionalmente focadas na remediação, treino e

ampliação deverão ser garantidos recursos para a aplicação do roteiro de acompanhamento emergencial aos alunos que dele careçam para que cada escola possa intervir, (monitorizar e avaliar) de acordo com a sua cultura organizacional consensualizada internamente como eficaz (gestão flexível de turmas pela criação de turmas de contiguidade, grupos temporários de trabalho; formas flexíveis e articuladas de trabalho com o currículo com recurso a metodologias ativas, de trabalho autónomo, aprendizagem cooperativa; apoios individualizados, mentorias, tutorias; aprofundamento de medidas de desenvolvimento pessoal, social e comunitário).

## Medida – Sistemas de alerta precoce

### Sistemas de deteção precoce do risco de insucesso escolar

#### 1. Da razão de ser

A dificuldade em intervir atempadamente aos primeiros sinais de dificuldades nas aprendizagens é comumente considerada como uma das causas do aumento do insucesso escolar à medida que os alunos avançam na sua escolaridade, por essa razão tende a consensualizar-se a importância de intervenções educativas preventivas em muitas escolas. O objetivo a perseguir é o da equidade educativa na sua dupla dimensão de a todos incluir e de justiça evitando que circunstâncias pessoais relacionadas com questões socioeconómicas, género, origem étnica ou familiar representem obstáculos para o sucesso educativo. Estudos longitudinais internacionais identificam 4 tipos de indicadores relevantes que facilitam o abandono e saída precoce do sistema educativo: aproveitamento escolar, comportamento, absentismo e um conjunto de variáveis específicas relacionadas, entre outras, com as questões de pertença à cultura não dominante e ao desfasamento etário face ao ano de escolaridade frequentado. Intervenções nacionais, baseadas num sistema universal de triagem de risco, aprofundando sinergias entre instituições de ensino superior, equipas multidisciplinares das escolas, dos municípios e comunidades intermunicipais emergem como promissoras.

#### 2. Das recomendações

Sugere-se a adoção de um modelo de monitorização das aprendizagens: i) baseado na identificação do risco de insucesso escolar, com recurso a sistemas tecnológicos de alerta precoce, que incorporem uma diversidade de indicadores com foco nos processos do Perfil do Alunos, nos resultados e qualidade das aprendizagens, assiduidade, comportamento e fatores sociodemográficos com ii) intervenção sustentada na eficácia da comunicação entre as valências técnicas das equipas multidisciplinares das escolas e dos municípios por forma a construir-se um modelo compreensivo das dificuldades, para tomar decisões informadas factualmente e para lhes dar resposta atempada, no quadro de planos personalizados de prevenção e intervenção que respondam ao padrão específico de necessidades e talentos de cada aluno.

## Medida – Rastrear para conhecer

Rastreios de deficit visual e auditivo, de competências pré-leitoras, fluência e compreensão leitora e de competências socioemocionais e pessoais

### 1. Da razão de ser

O rastreio, nas suas múltiplas valências, constitui uma forma de identificação de riscos e tem vindo a ser realizado, quer no âmbito de intervenções intermunicipais e concelhias em associação com as escolas, quer no âmbito dos planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário implementados por elas, com resultados que têm permitido tomar decisões para intervenções estratégicas e intencionalmente dirigidas de apoio às aprendizagens, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à adoção de comportamentos positivos na escola.

.

### 2. Das recomendações

Sugere-se reforçar e expandir: i) os rastreios e diagnósticos para correção de problemas de acuidade visual e auditiva nos alunos a iniciar o 1.º ano de escolaridade, através de parcerias com as comunidades intermunicipais, agrupamentos de centro de saúde, unidades locais de saúde e outras instituições; ii) os rastreios e diagnósticos faseados por forma a que todas as crianças entre os 5 e os 7 anos possam beneficiar de intervenções multinível, extensíveis temporalmente às suas necessidades, no âmbito da literacia emergente e da fluência e compreensão leitoras e iii) a identificação dos fatores de risco e de proteção a nível pessoal, social, familiar e comunitário, bem como das competências pessoais, sociais e académicas dos alunos por forma a sustentar intervenções da organização escolar focadas em adequados processos de interação e relação pedagógica, de ensino/aprendizagem e de suporte socioemocional conducentes à necessária apropriação individual da diversidade e complexidade das aprendizagens.

---

## **Medida – Desenvolvimento da literacia emergente, da literacia da leitura e da escrita e da oracia**

Programas específicos de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens na área literacia emergente, da leitura-escrita e da oracia, nomeadamente para as crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.º, 2.º ciclos e início do 3.º ciclo do ensino básico

### **1. Da razão de ser**

Estudos nacionais e internacionais identificam as competências de pré-leitura, leitura e escrita como uma das áreas em que os alunos portugueses evidenciam maiores dificuldades, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, sendo apontada por professores e outros agentes educativos como a primeira causa da repetência precoce e de insucesso escolar em diversas disciplinas. Também nos recentes planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação é um dos principais focos de intervenção escolhido pelas Escolas, surgindo ainda como medida relevante em planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar, de algumas Comunidades Intermunicipais e Municípios.

### **2. Das recomendações**

A absoluta necessidade da literacia (em leitura e em escrita) e da oracia na escola e na vida adulta exige o desenho de intervenções que envolvam: construção, pela equipa multidisciplinar, de respostas a necessidades específicas de escola, com base em modelos multinível de apoio à aprendizagem e à inclusão, como resposta prioritária às fragilidades sinalizadas nas crianças de 5 anos e nos alunos dos dois primeiros anos de escolaridade, através dos rastreios e das evidências recolhidas; promoção de atividades curriculares e extracurriculares baseadas numa pedagogia das multiliteracias; incremento de planos sistemáticos de desenvolvimento da escrita, sempre articulada com leitura, dos alunos, em projetos disciplinares e/ou interdisciplinares (locais e/ou nacionais); formação de educadores de infância e professores, em colaboração com universidades e institutos politécnicos, através de oficinas de trabalho pedagógico-didático baseado em casos concretos de sala de aula; atividades de verão para alunos, a realizar nas escolas, com base em redes colaborativas (escolas, ensino superior e municípios), por períodos de 2 a 3 semanas.

## Medida – Literacia Matemática

### Recuperação e ampliação de aprendizagens baseadas num ensino exploratório

#### 1. Da razão de ser

A literacia matemática reveste-se de uma importância particular, tanto como preparação para uma efetiva participação social, como para o desenvolvimento da escolarização nos diversos níveis de ensino, incluindo o ensino superior. A sequência curricular em matemática tem uma natureza em grande parte cumulativa, pelo que conceitos mal compreendidos num dado nível de ensino comprometem inevitavelmente as aprendizagens a realizar em momento posterior. A recuperação e ampliação da competência matemática dos alunos requer um trabalho sério sobre a reconstrução de um currículo adequado ao contexto específico de cada escola, tendo em conta a natureza cumulativa da sequência curricular característica da disciplina, desde a Educação Pré-Escolar.

#### 2. Das recomendações

Para tal sugere-se que, em conselho de ano/grupo disciplina, sejam: (i) listadas as aprendizagens essenciais estruturantes que se constituem como fundamentais para cada ano/ciclo de ensino e, posteriormente identificadas aquelas onde exista risco moderado ou severo da sua aquisição; (ii) delineadas estratégias de trabalho que convoquem metodologias ativas através de um ensino exploratório, com tarefas de contexto e natureza variadas (exercícios, problemas, explorações, investigações e projetos), de diferentes níveis de exigência cognitiva mobilizadoras de diferentes competências; (iii) uso de diversos recursos, incluindo os digitais, para exploração de tarefas desafiantes que convocam conhecimentos prévios para encontrar estratégias de resolução e soluções adequadas; iv) adotadas abordagens STEAM, enriquecidas por dinâmicas de articulação curricular horizontal e vertical; v) asseguradas semanalmente, ao longo do ano letivo, tutorias para a recuperação de aprendizagens, ministradas por alunos dos cursos de mestrado em Ensino de Matemática e licenciados em Matemática, Engenharia, Economia e Gestão, recrutados pelas Escolas e integrados no trabalho cooperativo desenvolvido pelos seus docentes. Tendo em conta a exigência da reconstrução do currículo considera-se de extrema importância facultar às escolas que necessitem, um consultor, que as possa auxiliar nesta tarefa bem como na sua implementação.

## Medida – Desenvolvimento da literacia científica

### Articulação, abordagens e metodologias na Educação em Ciências

#### 1. Da razão de ser

Estudos internacionais e nacionais apontam para algum desinteresse dos alunos pelas áreas ligadas à Ciência associado às suas percepções de falta de relevância do currículo e de dificuldade acrescida no estudo em áreas científicas. Outras investigações têm revelado que o maior envolvimento dos alunos nesta área ocorre quando as aprendizagens são localmente contextualizadas sendo apropriadas com significado pessoal.

#### 2. Das recomendações

Sugere-se: i) na dimensão curricular, investir sistematicamente, desde a Educação Pré-Escolar, na exploração de conceitos, competências, processos e relações científicas para o aprofundamento sequencial do pensamento científico e desenvolvimento da capacidade de resolver problemas complexos (*surface, deep* e *transfer learning*); ii) promover o ensino prático das Ciências através de abordagens de caráter experimental (em laboratório ou campo) e oficinal (em workshops) mobilizando metodologias ativas de resolução de problemas, entre as quais se destacam o *Inquiry-based learning* (IBL) e a aprendizagem baseada em projetos (*Project-based learning*, PBL); iii) promover espaços e tempos nas Escolas para a co-construção de cenários de aprendizagem STEAM e STEM pelas equipas de docentes STEAM/STEM; iv) promover a criação de novos espaços curriculares por ano de escolaridade para a implementação sistemática e contínua de abordagens e metodologias STEAM/STEM através de equipas educativas STEAM/STEM (ex. criação de novas disciplinas ou de oferta complementar com pluridocência); v) dinamizar os Clubes de Ciência como promotores de dinâmicas de articulação curricular vertical e horizontal nas turmas.

## Medida – Promoção da literacia em saúde física, psicológica e bem-estar

### Desenvolvimento de estratégias de autocuidado e adoção de comportamentos pró-sociais e pró-saúde

#### 1. Da razão de ser

A literacia em saúde física e psicológica resulta do conjunto de conhecimentos acerca das formas para a sua promoção, e para a prevenção de fatores de risco associados, bem como das competências que contribuem para o seu reconhecimento e gestão, e da capacidade para procurar, compreender e usar a informação, tomar decisões informadas, desenvolver estratégias de autocuidado, e adotar comportamentos pró-sociais e pró-saúde e de procura de apoio profissional caso necessário. Níveis elevados de literacia em saúde têm sido associados a resultados positivos ao nível da saúde e do aumento do bem-estar, da diminuição dos comportamentos de risco para a saúde, do aumento da resiliência das comunidades face à adversidade, da participação ativa e informada nos cuidados de saúde e de melhor utilização destes serviços, da redução de custos e aumento da eficácia, e da redução das desigualdades em saúde. A promoção da literacia em saúde na educação deve incluir programas dirigidos à comunidade escolar, com vista a desenvolver e disseminar informação sobre saúde (física, psicológica, mental), de forma acessível e que conduza à ação e à mudança de comportamentos, de forma correta e adequada do ponto de vista desenvolvimental, para todas as faixas etárias, devendo ser integrada nos currículos escolares e nas atividades e ambientes extracurriculares. A promoção da literacia em saúde deve ainda ser adotada enquanto prática implementada de forma sistemática nas escolas, ao longo dos anos e dos diferentes ciclos de ensino, através do recurso a metodologias interativas e participadas, de estratégias de comunicação e novas tecnologias, bem como do apoio e participação dos educadores de infância, professores, pais e outros elementos da comunidade educativa.

#### 2. Das recomendações

No âmbito das ações de promoção ativa da literacia em saúde física, psicológica e bem-estar, recomenda-se: i) proporcionar oportunidades formais e informais, curriculares e extracurriculares, que permitam a reflexão e discussão de temas relacionados com a prevenção e a promoção da saúde psicológica; o desenvolvimento de competências para aceder a informação válida, produtos e serviços que permitam melhorar a sua saúde; praticar a capacidade de tomadas de decisão responsáveis, evitando ou reduzindo os riscos para a saúde; ii) capacitar os alunos, profissionais da escola e famílias para a prevenção e identificação de sinais de risco de problemas de saúde psicológica nas crianças e jovens, em si próprios, nas famílias e noutros agentes educativos, e em estratégias de operacionalização de um sistema de referência para cuidados de saúde física/psicológica/mental locais; iii) mobilizar os recursos e articular com a comunidade envolvente no sentido de facilitar o acesso a cuidados de saúde física, psicológica, intervenções socioeducativas, sociais, comunitárias, ou outras, iv) muito especialmente neste “regresso à escola” será de providenciar ações a nível da escola onde os professores escutem os alunos através da realização de trabalhos nas respetivas unidades curriculares, promovendo amplo debate sobre as vivências da pandemia, aprendizagens alternativas e autocuidado. Adicionalmente, será relevante o investimento de esforço no mapeamento e disponibilização de um sistema de referência, bem como a criação de uma rede integrada de cuidados de saúde psicológica e mental onde deverão convergir os serviços prestados pelos profissionais das escolas (nomeadamente os psicólogos), das autarquias, das unidades locais de saúde, das CPCJ, de outras estruturas de saúde e educação, justiça, e serviços da comunidade (e. g. ANIP, Escolhas, CRI, associações juvenis, instituições de ensino superior). Este instrumento, para além do acesso aos cuidados de saúde, permitirá aumentar a eficiência na gestão de recursos, aumentar a qualidade e a sustentabilidade das intervenções, prevenindo a sua duplicação. Deverá ainda prever-se a constituição de uma rede nacional de monitorização e acompanhamento das redes de cuidados de saúde, em articulação com a Direção Geral de Saúde.

## **Medida – Desenhar um plano estratégico para a criação de um ambiente educativo promotor de saúde psicológica, bem-estar, proteção social, diversidade e inclusão**

Abordagem escolar global promotora de resultados positivos em termos de saúde mental, social e educacional

### **1. Da razão de ser**

Há atualmente várias evidências científicas de que os programas de promoção da saúde psicológica e bem-estar nas escolas, sobretudo aqueles que adotam uma abordagem escolar global que define toda a comunidade escolar como unidade de mudança, conduzem a resultados positivos em termos de saúde mental, social e educacional. A saúde emocional e a promoção do bem-estar têm-se constituído os alicerces fundamentais da iniciativa escolas promotoras da saúde da OMS. Este tipo de intervenções universais têm a vantagem de abranger uma grande diversidade de jovens em termos sociais e culturais, e produzem resultados mais bem-sucedidos quando integrados na estrutura organizativa, na prática do dia-a-dia e na cultura escolar, envolvendo todos os atores e profissionais na promoção de competências, reforçando competências fora da sala de aula (incluindo corredores e espaços de recreio), apoiando o envolvimento dos pais e encarregados de educação, e articulando com entidades e parceiros da comunidade.

### **2. Das recomendações**

Sugere-se que as escolas desenhem, implementem e avaliem um plano estratégico para a construção de um ecossistema escolar promotor de saúde física, psicológica, bem-estar, proteção social e inclusão, que contemple as seguintes medidas i) o desenvolvimento intencional de políticas, planos e práticas, e de uma estrutura organizacional promotora de saúde física, psicológica e de bem-estar, tomando por referência a escola como um todo, isto é, o seu ambiente físico, social, a sua cultura organizacional, e as suas pessoas (e. g. alunos, educadores de infância, docentes, não docentes, famílias); ii) uma liderança e uma comunicação organizacional capaz de envolver ativamente todos na missão e no desenvolvimento e valorização de projetos comuns, promotores da saúde e do bem-estar, dirigidos a toda a comunidade educativa, que podem ser desenvolvidos com o apoio de uma equipa multidisciplinar dedicada ao efeito; iii) a participação ativa das crianças e jovens, por exemplo através de assembleias de alunos e da sua integração em equipas de intervenção e de decisão, para que sejam escutados sobre questões que afetam a sua saúde, aprendizagem e bem-estar, sobre as suas necessidades, propostas e estratégias para lidar com as dificuldades; iv) a implementação e avaliação da eficácia de um programa integrado de desenvolvimento de competências sociais e emocionais, baseado em evidência científica, dirigido aos alunos, nomeadamente por via do apoio de estruturas e serviços da escola (e. g. serviços de psicologia); de planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário (PDPSC); de planos curriculares eficazes no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento; e/ou de estratégias como a interdisciplinaridade; a transversalidade a todos os ciclos de ensino; a tutoria de pares; v) a capacitação dos recursos da escola para uma intervenção/monitorização/avaliação com impacto positivo na saúde física, psicológica, no bem-estar e na aprendizagem dos alunos, considerando a especificidade das suas funções (e. g. educadores de infância, docentes, assistentes operacionais, técnicos especializados, lideranças); vi) o desenvolvimento de parcerias colaborativas com redes de serviços da comunidade local, conducentes ao aumento da qualidade, sustentabilidade e impacto da saúde e bem-estar.

## Medida – Articulação curricular e transversalidade

### Melhoria de práticas na gestão de um currículo articulado e enriquecido

#### 1. Da razão de ser

A gestão flexível e articulada do currículo tem apresentado grandes desafios aos docentes, apesar das reflexões e práticas que a têm aprofundado no decurso de mais de 20 anos de iniciativas legislativas (Decreto Lei n.º 6/2001 e Decreto Lei n.º 55/2018). A prática de centrar a articulação curricular quase exclusivamente em conteúdos ou temas, ignorando a riqueza das articulações dos conceitos fundamentais dos currículos e operações cognitivas e suas conjugações com as estratégias de trabalho e de avaliação, faz com que muitas possibilidades de profunda articulação curricular não sejam consideradas. Deste modo, lógicas de trabalho em equipa educativa de ano/turma/grupo são, por vezes, pouco valorizadas por se considerarem ações com escassa eficácia na gestão horizontal do currículo.

#### 2. Das recomendações

Por forma a induzirem-se melhorias nas práticas de gestão curricular dos docentes e para que as aprendizagens essenciais de cada disciplina sejam abordadas numa desejada harmonia entre os saberes funcionais, científicos, culturais, a apropriação processual do conhecimento e a sua utilização crítica recomenda-se: i) que a listagem de temas ou tópicos sequenciais que constituem a maioria dos Programas (e respetivas Aprendizagens Essenciais) seja reescrita a partir de uma matriz prévia, baseada nos conhecimentos do desenvolvimento curricular, tendente não apenas à convergência de uma visão de maior complexidade interdisciplinar, mas também passível de gerar uma integração profunda entre a listagem sequencial dos conteúdos científicos específicos das disciplinas com o desenvolvimento dos processos e valores inerentes ao Perfil dos Alunos; ii) alinhar a certificação dos recursos educativos que dela carecem (nos múltiplos formatos em papel, offline e *online*) com a essência dos documentos estruturantes do currículo no que respeita à natureza, necessariamente diversa e rica, do trabalho a propor aos alunos por forma a equilibrar sugestões de atividades ricas de treino e ampliação, de metacognição e transferência de conhecimentos entre áreas; iii) aprofundar a reflexão sobre a gestão curricular em contextos de formação inicial e contínua.

## **Medida – Valorizar o ensino presencial com recurso a meios tecnológicos digitais para aprender melhor**

Uso intencional e intenso de recursos digitais disponíveis e de qualidade que explorem aprendizagens curriculares estruturantes

### **1. Da razão de ser**

A experiência educativa no ensino remoto de emergência fez emergir práticas baseadas em tecnologia, integrando recursos digitais, plataformas educativas, instrumentos e meios tecnológicos, que mobilizaram os alunos para aprendizagens relevantes. Estudos nacionais e internacionais apontam a eficácia de abordagens que aliam o domínio do conteúdo, domínio da tecnologia e domínio da pedagogia. Para esta aliança concorre o uso de meios digitais conjugando a centralidade do currículo, as vantagens motivacionais e de *feedback* próprias dos recursos tecnológicos e a capacidade de melhorar didáticas específicas.

### **2. Das recomendações**

O ensino presencial deverá dar continuidade e alargar as práticas e dinâmicas pedagógicas utilizadas no ensino à distância que aliam os domínios do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia, enquanto promotores de um efeito positivo sobre a melhoria das abordagens curriculares e pedagógicas dos professores e o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Destaca-se a importância que poderá vir a ter a formação inicial e contínua de professores, quer no domínio de software intencionalmente escolhido para abordagens curriculares enriquecidas e transversais estimuladoras de uma aprendizagem aprofundada, quer pela incorporação de estratégias validadas pela investigação em áreas de educação que promovem competências do Perfil dos Alunos e reforçam a autoria docente na construção dos recursos digitais.

## Medida – Aprofundamento do envolvimento parental

### Aprofundar a articulação entre pais, encarregados de educação e a escola

#### 1. Da razão de ser

Portugal é um dos países da OCDE com maiores lacunas nas políticas escolares de envolvimento parental destinadas aos pais e famílias de alunos de baixo rendimento escolar. Em algumas investigações o envolvimento parental positivo apresenta maior impacto na melhoria das aprendizagens do que o estatuto socioeconómico dos pais. Uma das principais áreas de intervenção das escolas no âmbito do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário é o envolvimento parental, não só nas atividades dos filhos e da escola, mas também nas tomadas de decisão relevantes da escola, e na participação em oportunidades de capacitação para uma parentalidade positiva.

#### 2. Das recomendações

Sugere-se o aprofundamento, pelas escolas, de estratégias *bottom-up* para a promoção de um maior envolvimento parental, quer numa continuação do apoio de proximidade desencadeado como resposta à pandemia, quer no aperfeiçoamento do envolvimento e participação ativa dos pais e encarregados de educação com a comunidade educativa e com a vida escolar dos educandos, através do trabalho de técnicos especializados contratados ou a contratar pelas escolas, integrados nas equipas multidisciplinares. Para a implementação desta medida, é importante: i) identificar pontos fortes e áreas de melhoria na participação e envolvimento parental, com foco específico nos períodos de suspensão das atividades presenciais nas escolas; ii) definir prioridades de intervenção relativamente às áreas e ao público-alvo (ex: grupos de pais e encarregados de educação identificados como de envolvimento prioritário); iii) definir atividades de promoção do envolvimento parental e do acompanhamento da vida escolar dos educandos, através de ações estratégicas específicas como a capacitação, formação de pais e encarregados de educação, a realização de atividades de envolvimento com os educandos e com a comunidade escolar incluídas no Plano Anual de Atividades ou a participação em tomadas de decisão sobre a vida escolar dos seus filhos; iv) melhorar a comunicação com pais e encarregados de educação, em dimensões várias como por exemplo a periodicidade, a forma e o conteúdo na tentativa de estabelecer melhor compreensão e proximidade.

## **Medida – Organização escolar e estratégia educativa a curto e médio prazo com autoria, versatilidade e responsabilidade**

Continuar a incentivar cada escola a liderar uma Estratégia Educativa através de um contrato social alargado com o seu território

### **1. Da razão de ser**

A necessária atenção a todos e cada um dos alunos acarreta uma complexa gestão dos recursos humanos dada a necessidade de articular uma profusão de tarefas de coordenação, implementação, monitorização, avaliação, reorientação e comunicação na comunidade educativa. Os planos de ação e melhoria desenvolvem continuadamente nas escolas capacidades de localmente gizarem, implementarem e avaliarem intervenções direcionadas à superação das fragilidades detetadas. Muitas destas ações decorreram de um contrato social alargado da escola com o seu território que, pela eficácia demonstrada, urge alargar e aprofundar. Estudos de avaliação do impacto da ação estratégica delineada pelas escolas apontam para melhorias das taxas de sucesso e das taxas de qualidade do sucesso.

### **2. Das recomendações**

Para assegurar a multiplicidade de intervenções que a ação educativo convoca sugere-se: i) abrir candidatura para apresentação de um plano de Estratégia Educativa para 2021-2024 que contemple as ações da medida emergencial e as ações de consolidação das aprendizagens conjugadas com a continuidade ou reformulação dos planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, assegurando-se o reforço de recursos humanos para esta Estratégia; ii) criar condições de estabilidade profissional aos docentes e paradocentes durante o tempo de vigência de projetos e planos específicos caso se verifique interesse mútuo da escola e dos profissionais; iii) reduzir a componente letiva semanal para 18 horas dos docentes do 2.º e 3.º ciclos, que lecionam turmas nas quais os alunos apresentam maior dificuldade em adquirir aprendizagens de qualidade, de acordo com uma bolsa de horas gerida por cada escola para este efeito; iv) criar a figura de um professor associado para cada grupo de 80 alunos de 1.º ciclo para reforço das intervenções gizadas pela escola; v) desdobramento das turmas nas disciplinas de ciências do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, para a realização de trabalho prático e experimental, quando o número de alunos por turma for igual ou superior a 16.

## Medida – Formação de docentes e de lideranças escolares

### Apostar numa formação contínua transformativa

#### 1. Da razão de ser

A complexidade das funções de liderança e de docência exigem formação contínua em contexto para resposta especializada e focada em ações transformativas.

#### 2. Das recomendações

No sentido de consolidar metodologias eficazes sugere-se um programa de formação docente, com duração mínima de 5 anos, que abarque, nomeadamente: i) estudos de aula sobre didáticas específicas (por exemplo: matemática, ensino prático e experimental das ciências, abordagens STEAM) com vista a solucionar dificuldades diagnosticadas, realizados por equipas de quatro a seis professores, eventualmente com assessoria externa de um formador, numa lógica de investigação sobre a prática profissional; ii) organização de sessões de formação em didática específica em função de casos propostos pelos formandos a partir dos seus contextos de sala de aula; iii) programa intensivo de formação de educadores de infância e professores no âmbito da literacia emergente, da leitura e da escrita e matemática nos primeiros seis anos de escolaridade; iv) formação em metodologias ativas nas quais se inclui o trabalho de projeto, projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias digitais; v) formação em gestão curricular e vi) formação em avaliação formativa com intencionalidade de diagnóstico. Ao nível da formação de lideranças de topo e intermédias, sugere-se a articulação com as escolas de uma política de formação que melhore os processos de decisão e governação pedagógica da escola.

#### *Proposta de enriquecimento da bolsa de formadores*

Criação de uma rede nacional de professores-recurso, com base nos Centros de Formação de Associações de Escolas, tendo em vista realizar atividades formativas para os professores dos diversos anos de escolaridade, do 1.º ao 12.º ano, e apoiar a realização de projetos de inovação curricular em matemática. A formação e enquadramento destes professores-recurso, em cada região poderá estar a cargo das instituições de formação de professores (universidades e institutos politécnicos).

#### *Proposta de alteração legislativa*

Sugere-se que à semelhança do que acontece com o projeto MAIA, relativamente à avaliação das e para as aprendizagens, seja introduzida uma alteração ao Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, que defina como prioritárias as áreas da gestão horizontal e vertical do currículo para efeitos dos planos de formação a definir pelos CFAE (esta necessidade parece emergir das preocupações dos professores como área de suporte/apoio ao desenvolvimento da prática atual - Visão integrada e integradora - articulação horizontal e vertical do currículo, que permita uma interpretação do currículo focada no que é estruturante e transversal com vista a sustentar um trabalho interdisciplinar e colaborativo).

---

## Medida – Atividades de verão

### Promover aprendizagens significativas em momentos de lazer

#### 1. Da razão de ser

Por forma a oferecer, em período de férias, atividades ricas de lazer e cultura a crianças e jovens cujas famílias poderão não conseguir o devido acompanhamento, sugere-se que as atividades organizadas pelas autarquias possam ser articuladas com as Escolas, em parceria com associações de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.

#### 2. Das recomendações

Sugere-se a criação de atividades dirigidas aos alunos, numa base voluntária, com o principal objetivo de desenvolver competências múltiplas, através de, por exemplo, clubes ou centros de ciência, clubes de escrita criativa, clubes do património, atividades de ar livre, desportivas, culturais, ações de envolvimento comunitário e cujos programas deverão estar alinhados com o currículo do ano que o aluno frequenta. Poderão decorrer em períodos de duas a três semanas e incluir componentes de tutorias/apoio às aprendizagens em pequenos grupos combinando as várias dimensões do desenvolvimento das crianças e jovens através da conjugação de aprendizagens mais académicas com atividades desportivas e artísticas. Requer o envolvimento de tutores, com formação prévia para desenvolverem este tipo de atividades, em articulação com as Escolas, sob a iniciativa das autarquias.

## Medida – Bolsa de tarefas IAVE

Uso das provas externas desenvolvidas pelo IAVE, no domínio das várias literacias, como recurso formativo ao serviço da melhoria das aprendizagens

### 1. Da razão de ser

As provas do IAVE, contribuindo para o conhecimento da eficiência do ensino, são cada vez mais orientadas para o diagnóstico dos processos de análise, raciocínio e reflexão ativa sobre os conhecimentos e experiências dos alunos, de acordo com os objetivos expressos nos documentos curriculares em vigor.

### 2. Das recomendações

Sugere-se a criação de uma bolsa digital de tarefas de treino de competências das diferentes literacias com a apresentação de recursos em domínios-chave nas diversas áreas, centrados no desenvolvimento de processos cognitivos de crescente complexidade alinhados aos pressupostos dos diagnósticos a realizar. A materialização desta bolsa (i) induz abordagens didático-pedagógicas enriquecidas e focadas no domínio de competências estruturantes, (ii) permite a autoavaliação dos progressos dos alunos, (iii) estimula a reorientação dos esforços conjuntos de alunos e professores num ensino conducente a aprendizagens de qualidade e (iv) contribui para a eficácia e qualidade do sistema educativo.

## NOTAS

<sup>i</sup> Costa, 2021, p. 6.

<sup>ii</sup> Alguns desses estudos estão em acesso aberto, como: Kuhfeld & Tarasawa (2020), Dorn, Hancock, Sarakatsannis & Viruleg (2020), Christodoulou (2020), Maldonado & De Witte (2020).

<sup>iii</sup> Sobre o modo como o ambiente proporcionado por pais e professores afetados pelo impacto negativo da pandemia pode tornar-se gerador de turbulência suplementar nas crianças e jovens, ver Cardoza (2021).

<sup>iv</sup> Sobre o impacto negativo da pandemia na educação, ver Cardoza (2021), Christodoulou (2020), Dorn, Hancock, Sarakatsannis; & and Viruleg (2020), Figueiredo (2020); IB (2020), Kuhfeld et al. (2020), Kuhfeld & Tarasawa (2020), Maldonado & De Witte (2020), OECD (2020); Pier, Hough, Christian, Bookman, Wilkenfeld & Miller (2021), RISE (s/d), UN (2020), Verdasca (2021). Sobre medidas de recuperação de aprendizagens perdidas, ver: Allensworth & Schwartz (2020), Bennett (2021) e Kaffenberger (2021).

<sup>v</sup> Entre os anos letivos de 2007/2008 e 2017/2018, a percentagem de classificações negativas nos exames nacionais ou provas de aferição de Português do 4.º ano foi de 25% para os alunos que beneficiam de Ação Social Escolar (ASE), quase o dobro da percentagem de negativas entre os restantes alunos. Em Matemática, há mais de 30% classificações negativas entre os beneficiários de ASE, percentagem que baixa para 20% nos restantes. Analisando a percentagem de alunos com nível 5, há cerca de 4% e 6%, respetivamente, a Português e Matemática para os beneficiários de ASE, enquanto, nos restantes, essas percentagens sobem para o dobro. Os resultados para os restantes anos do ensino básico (6.º e 9.º anos) seguem padrões semelhantes. Quando comparamos os resultados entre os alunos cujas mães completaram o ensino superior e os restantes, encontramos discrepâncias igualmente significativas.

<sup>vi</sup> Roldão, M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC*. Campinas. Vol.22-2. Ver: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>

<sup>vii</sup> Roldão, M. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: Ens, R.T.; Behrens, M.A. (Org.). *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat Editora, p.25-42.

<sup>viii</sup> Sobre condições favoráveis ou desfavoráveis à obtenção de sucesso nas classificações escolares, ver estudos sobre a relação dos alunos com a escola e a sua percepção de sucesso, em particular Matos et al., 2014, 2018; Inchley et al., 2020; Matos et al., 2015; Matos et al., 2016, Matos et al., 2017; Matos, 2020; Gaspar et al., 2019; Tomé et al., 2019; Gaspar et al., 2020. Estes estudos demonstram que, em geral, os alunos reduzem o sucesso nas classificações escolares quando se sentem pressionados com o peso das avaliações, a pressão dos pais face às avaliações, o excesso de matéria, a matéria afastada da vida, e os tempos letivos longos, prejudicando o seu gosto pela aprendizagem. Para 4315 alunos (52,5% deste último grupo), um “aluno de sucesso” é aquele que apresenta competências como aprender bem, estudar, ter confiança em si próprio e criar objetivos, para além de fatores de motivação associados ao sucesso escolar, como querer ter boas notas e bons métodos de estudo diário. Defendem que o sucesso não se deveria apenas relacionar com as avaliações, considerando que, infelizmente, na sociedade atual as notas é que têm determinado o sucesso dos alunos (Gaspar et al., 2020).

<sup>ix</sup> Relativamente a este assunto, consultar Matos et al (2014): estudo com dados HBSC que mostra que, quando os professores são percebidos como tendo consideração pelo aluno “como pessoa”, a situação é muito protetora para os alunos e promotora de bem-estar e saúde.

<sup>x</sup> Ainda que, num resultado não tão expressivo, o indicador “entusiasmo” coloca os professores portugueses acima da média da OCDE.

<sup>xi</sup> Branquinho et al. 2020; Matos & Wainwright, 2021.

<sup>xii</sup> Branquinho et al. 2020.

<sup>xiii</sup> Ver: Liang et al, 2020; Pereira et al, 2020; Qiu et al, 2020; Wang et al, 2020; Lebow, 2020; Lancet, 2020; Xiang et al, 2020; Abbas et al, 2020; Loades et al, 2020; Salvaterra & Chora, 2021; Orgilés et al, 2021; Francisco et al, 2020; Ritz, O'Hare, & Burgess, 2020; Vizard et al, 2020; Liu et al, 2020, UNICEF, 2020a.

<sup>xiv</sup> Ver: Zhou et al, 2020; Junior, Gaulac, Andrade & Amaral, 2021.

<sup>xv</sup> Ver: Lee et al, 2020; Matos et al, 2021; Francisco et al., 2020.

---

<sup>xvi</sup> Ver: Matos, 2020a; Matos, & Wainwright, 2021.

<sup>xvii</sup> Ver Matos, & Wainwright, 2021.

<sup>xviii</sup> Estudo publicado em Almeida et al., 2020.

<sup>xix</sup> Ver Paulino, et al., 2021; Salvaterra, & Chora, 2021.

<sup>xx</sup> Gaspar et al., 2020.

<sup>xxi</sup> Ver: Branquinho et al, in prep; Di Pietro et al, 2020; Munro & Faust, 2021; Schleicher, 2020; Matos, 2021. Estes resultados foram consensuais com outros internacionais (Di Pietro et al, 2020; Munro & Faust, 2021; Schleicher, 2020), todos eles referindo consequências negativas.

<sup>xxii</sup> Matos, 2021.

<sup>xxiii</sup> Matos, 2020 a.

<sup>xxiv</sup> Barry, Clarke, Jenkins, & Patel, 2013.

<sup>xxv</sup> Baskaran, Sekar, & Kokilavani, 2016.

<sup>xxvi</sup> Com base nos resultados e recomendações deste projeto (Aventura Social, 2020a,b) já remetidos à Direção Geral da Educação, são sugeridas mudanças do “ecossistema” escolar e trajetórias possíveis e desejáveis a prever num plano de intervenção a nível das escolas, através de medidas orientadoras, adequadas e sustentáveis.

<sup>xxvii</sup> Flores 2016, Carvalho et al. 2021.

<sup>xxviii</sup> Verdasca, et al., 2019; 2020a, b.

<sup>xxix</sup> Estudos no âmbito da saúde psicológica, bem-estar, clima e ambiente escolar apontam para uma forte relação entre competências pessoais e sociais e bem-estar psicológico, as quais por sua vez estão fortemente correlacionadas com o crescimento e o desenvolvimento e as aprendizagens escolares. Há agora várias evidências de que os programas de promoção da saúde mental nas escolas, sobretudo aqueles que adotam uma abordagem escolar global que define toda a comunidade escolar como unidade de mudança, levam a resultados positivos em termos de saúde mental, social e educacional promovendo as aprendizagens e o bem-estar dos alunos (Barry, Clarke, Jenkins, & Patel, 2013). A saúde emocional e a promoção do bem-estar têm-se constituído os alicerces fundamentais da iniciativa Escolas Promotoras da Saúde da OMS (OMS, 1998; OMS/UNESCO, 2020). Este tipo de intervenções universais têm a vantagem de abranger uma grande diversidade de jovens em termos sociais e culturais, e produzem resultados mais bem-sucedidos quando integrados na estrutura organizativa, na prática do dia-a-dia e na cultura escolar, envolvendo todos os atores e profissionais na promoção de competências, reforçando competências fora da sala de aula (incluindo corredores e espaços de recreio), apoando o envolvimento dos pais e Encarregados de Educação, e articulando com entidades e parceiros da comunidade (Barry, Clarke, & Dowling, 2017; Goldberg et al., 2019; Tomé, et al., 2020), nomeadamente parceiros que assegurem o acesso à prestação de cuidados psicológicos e serviços de saúde física e mental. O recurso a programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais tem-se mostrado eficaz, sobretudo quando estes envolvem estratégias como a tutoria de pares, estimulam a iniciativa e a participação ativa dos alunos através de metodologias interativas e participadas, quando obtém o apoio e participação dos professores, dos pais e outros elementos da comunidade educativa, quando são implementados de forma sistemática ao longo dos anos e ao longo dos diferentes ciclos de ensino, tornando-se parte da cultura e política da escola (Person et al, 2012; Jané-Llopis, 2005, 2007; Matos et al, 2012; Matos, 2020; Matos, 2021). Por fim, intervenções escolares preventivas que reduzem o risco de problemas de saúde mental e aumentam os fatores protetores que influenciam a saúde mental, podem limitar o início e a progressão de situações clínicas e promover uma boa saúde mental (Gaspar, Tomé, Ramiro, Almeida, & Matos, 2020).