



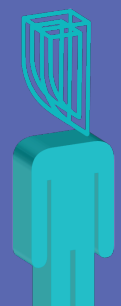
livro de atas

proceedings

V Encontro Internacional
de **Formação na Docência**

5th International Conference
on **Teacher Education**

incte'20
international
conference on
teacher education



<http://incte.ipb.pt/>

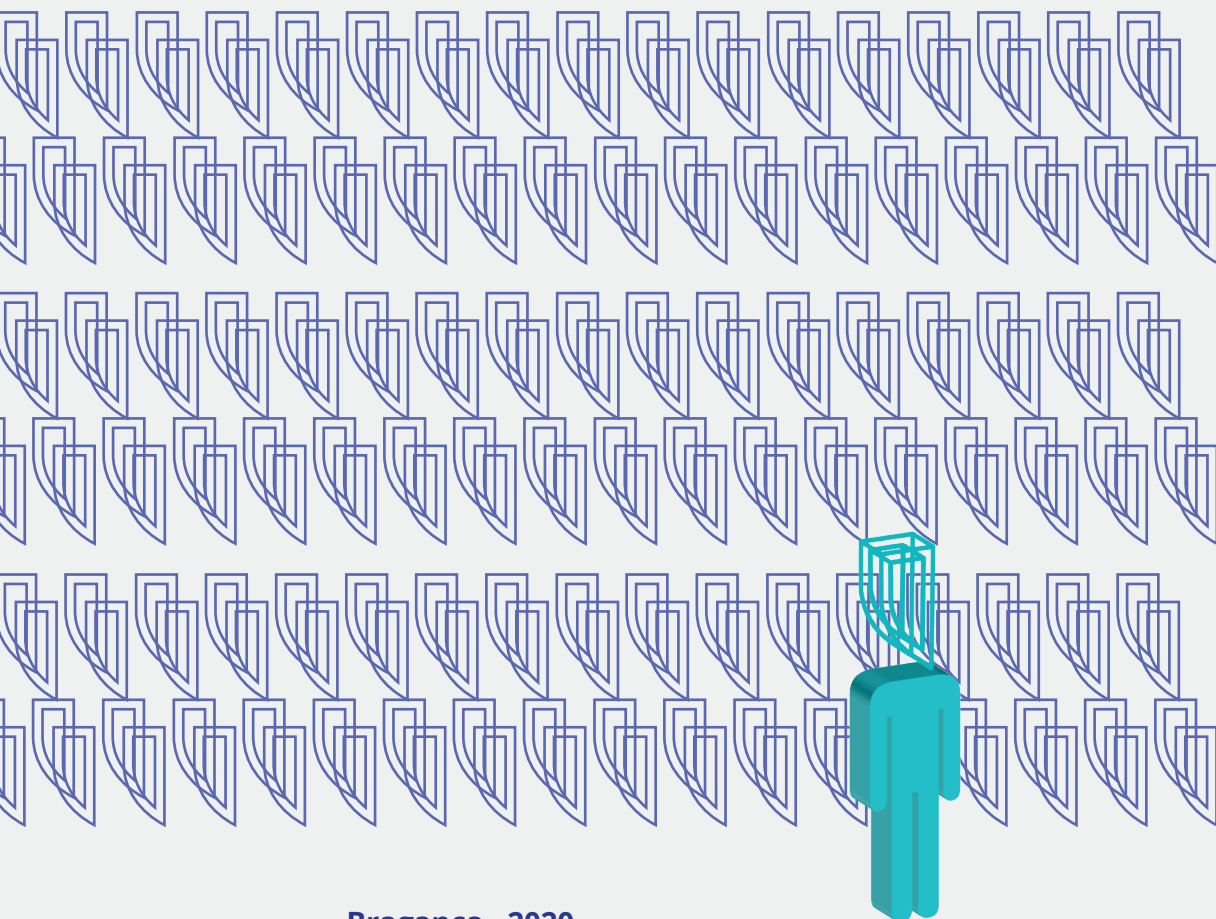


**A INVESTIGAÇÃO
EM EDUCAÇÃO NO
CRUZAMENTO DE
FRONTEIRAS**

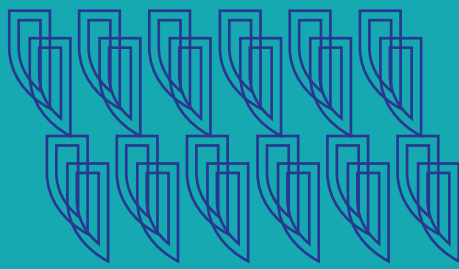
**CROSSROADS IN
EDUCATIONAL
RESEARCH**



incte'20
international
conference on
teacher education



Bragança . 2020



Título | Title

V Encontro Internacional de Formação
na Docência | Livro de Atas

5th International Conference
on Teacher Education | Proceedings

Editores | Editors

Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança

Edição de Comunicação e Design | Communication and Design Edition

Jacinta Costa & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

Publicação | Publisher

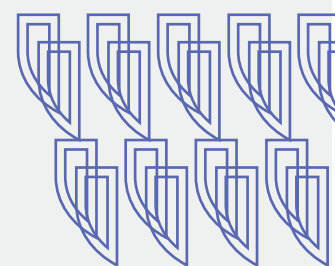
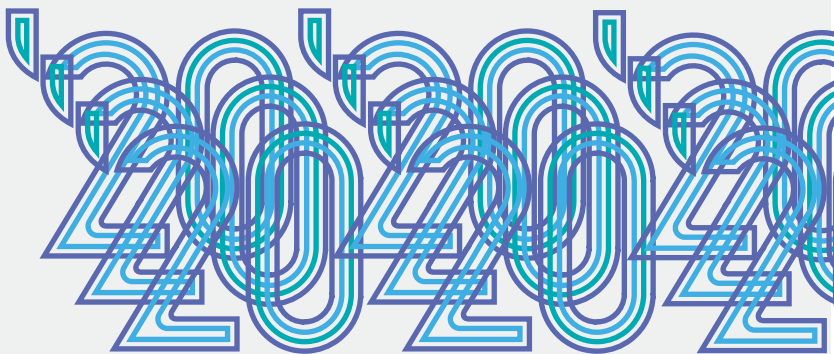
IPB | Instituto Politécnico de Bragança

Morada | Address

Escola Superior de Educação de Bragança
Campus de Santa Apolónia
5300-253 Bragança . Portugal
<http://incte.ipb.pt/>
incte@ipb.pt

ISBN + Handle

978-972-745-276-7 | <http://hdl.handle.net/10198/20081>



Presidência da Comissão Organizadora | Conference Chairs

Cristina Mesquita | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Elisabete Mendes Silva | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Mário Cardoso | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Comissão Organizadora | Organising committee

Adorinda Gonçalves | IPB, Portugal

Angelina Sanches | IPB, Portugal

Jacinta Costa | IPB, Portugal

Luís Castanheira | IPB, Portugal

Manuel Vara Pires | IPB, Portugal

Maria do Céu Ribeiro | IPB, Portugal

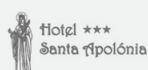
Paula Vaz | IPB, Portugal

Rui Pedro Lopes | IPB, Portugal

Organizado por | Organised by



Apoios | Sponsors



Buscando la mejora escolar en secundaria mediante un proyecto pedagógico eficaz	502
<i>Inmaculada García-Martínez, Katia Álvarez Díaz, José Ramón Márquez-Díaz, José Luis Ubago-Jiménez</i>	
Cartas à educação de jovens e adultos	512
<i>Carla Luz Salaibb Dotta, Elisete Enir Bernardi Garcia</i>	
Conceções dos docentes sobre currículo, planeamento e avaliação	524
<i>Carla Sofia Araújo, Cristina Mesquita, Luís Castanheira, Maria José Rodrigues</i>	
Cultura de escola, liderança e supervisão de professores: dinâmicas em desenvolvimento	537
<i>Ana Isabel Matos</i>	
Discurso dos professores: avaliação dos alunos e reflexão sobre a ação educativa	549
<i>Carlos Teixeira, Angelina Sanches, Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita</i>	
Educação infantil: aspectos do processo de profissionalização e valorização docente no Brasil . . .	561
<i>Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos, Jaime Farias Dresch</i>	
Estratégias de ensino e aprendizagem na educação básica	573
<i>Adriana Filipa Branco Barbosa, Adorinda Gonçalves</i>	
Instrumento para el análisis del prácticum en educación social	585
<i>Mercedes López-Aguado, Rosa María Ramos Novo, Lourdes Gutiérrez-Provecho, Ana Raquel Russo Prada, Ana María de Caso Fuertes, Sofia Marisa Alves Bergano, Maria do Céu Ribeiro</i>	
Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica	595
<i>Vânia Graça, Altina Ramos, Glória Solé</i>	
Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio	607
<i>Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte</i>	
O espaço museológico no processo educativo: reflexões sobre as aprendizagens	620
<i>Maria do Céu Ribeiro, Marília Castro, Patrícia Pires</i>	
O lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem: uma experiência pedagógica com crianças . . .	631
<i>Inês Isabel Pereira, Luís Castanheira</i>	
O projeto literatura de potencial receção infantojuvenil na promoção da educação inclusiva	640
<i>Carla Guerreiro, Paula Vaz, João Gomes, Marco Costa</i>	
O uso de dados como caminho para direcionar a formação dos professores na escola	649
<i>Cristiane de Fatima Budek Dias, Guataçara dos Santos Junior, Rafael Dornelles Lima, Regina Celia Dornelles Lima, Cristina Mesquita</i>	
Pedagogical practices for teaching through an additional language in academic contexts	661
<i>David Marsh, Letizia Cinganotto</i>	
Perspetivas dos professores acerca do (im)pacto da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional	673
<i>Luiz Cláudio Queiroga, Carlos Barreira</i>	
Sucesso educativo: um projeto em e para a ação	684
<i>Cristina Martins, Delmina Pires, Elza Mesquita, Cristina Mesquita</i>	

Sucesso educativo: um projeto em e para a ação

Cristina Martins¹, Delmina Pires¹, Elza Mesquita¹, Cristina Mesquita¹
mcesm@ipb.pt, piresd@ipb.pt, elza@ipb.pt, cmmgp@ipb.pt

¹ *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

O estudo que se apresenta enquadra-se no *Projeto-Piloto Prevenir para Melhorar Bragança* em desenvolvimento no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes, cuja entidade adjudicante é o Município de Bragança. O Projeto utiliza a investigação-ação, que se configura como um processo cíclico para investigar e criar a mudança, e desenvolve-se em cinco fases contempladas no seu plano de ação: Fase 1 – Consciencialização; Fase 2 – Diagnóstico; Fase 3 – Planeamento; Fase 4 – Intervenção; e Fase 5 – Avaliação. Considerou-se importante analisar as perceções das educadoras de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sobre as metodologias e estratégias adotadas pelo agrupamento de escolas, no sentido de compreender que variáveis interferem no (in)sucesso educativo. Assim, neste artigo dá-se conta de um estudo de natureza interpretativa e descritiva que usou o *focus group* como técnica de recolha de dados, a partir de um guião de questões abertas, com a participação de dezasseis educadoras de infância e vinte professores do 1.º CEB. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo. Da análise realizada ressalta a vontade das educadoras e professores incorporarem na sua prática estratégias ativas, centradas na aprendizagem das crianças, e revelam abertura e disponibilidade para continuar a aprender e a inovar. O trabalho em curso leva-nos a questionar o significado de sucesso educativo, alertando-nos que este é mais do que resultados de nível positivo, devendo traduzir-se no desenvolvimento de competências, encaradas, de acordo com *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que as crianças e os jovens devem desenvolver como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos.

Palavras-Chave: (in)sucesso educativo, perfil do aluno, estratégias educativas, focus group.

Abstract

The study is part of the Pilot Project *Prevenir para Melhor Bragança* under development within the scope of the Integrated and Innovative Plan to Combat School Failure of the Intermunicipal Community of Terras de Trás-os-Montes, whose contracting entity is the Municipality of Bragança. The Project uses action-research that is configured as a cyclical process to investigate and create change. The project is structured in five phases: Phase 1 - Awareness; Phase 2 - Diagnosis; Phase 3 - Planning; Phase 4 - Intervention; and Phase 5 - Evaluation. The team considered important to analyse the perceptions of the educators/teachers of the 1st Cycle of Basic Education (CBE) about the methodologies and

strategies adopted by the School Group, in order to understand which variables, contribute more to the educational success. In this article we follow an interpretative and descriptive analysis that uses the focus group as data collection technique, based on a script of open questions, with the participation of sixteen kindergarten teachers and twenty teachers from the 1st CBE. For data processing, content analysis was used. The results highlight the willingness of educators and teachers to incorporate active strategies into their practice, centred on children's learning and reveal openness and availability to continue learning and innovating. Furthermore, they lead us to question the meaning of educational success, revealing that more than positive results, they should be translated into the development of skills, seen, according to *The Student Profile at the End of the Compulsory Education*, a complex combination of knowledge, skills and attitudes, which children and young people must develop as indispensable tools for the exercise of full, active and creative citizenship in the information and knowledge society in which we operate.

Keywords: educational (in)success, students' profile, pedagogical strategies, focus group.

1 Enquadramento oficial do Projeto-Piloto Prevenir para Melhorar Bragança

O *Projeto-Piloto Prevenir para Melhorar Bragança* está em desenvolvimento, desde 2019, no Agrupamento de Escolas Miguel Torga de Bragança, por uma equipa técnica de docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Este projeto enquadra-se no Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM), sendo o Município de Bragança a entidade adjudicante. Este plano constitui-se como uma medida contratualizada no âmbito do Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial das Terras de Trás-os-Montes que prevê a implementação de medidas que permitam melhorar os indicadores relativos ao insucesso e abandono escolar (CIM-TTM, 2018).

O PIICIE surge na continuidade do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) criado no quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional. Assenta na criação de comunidades educativas, de aprendizagem, baseadas nos sete princípios da Aprendizagem Dialógica, que se verifica quando os *diálogos* são *igualitários*, em que se reconhece em todos *inteligência cultural* orientada para a *transformação* do conhecimento e do contexto sociocultural e que se concretiza em interações que aumentem a *aprendizagem instrumental*, contribuem para a *criação de sentido* pessoal e social e em que a *solidariedade*, bem como a *igualdade e a diferença* são valores a enfatizar e a desenvolver (Aubert et al., citados por Community of Research on Excellence for All (CREA), 2017). Esta base conceitual procura “garantir que todas as crianças e jovens têm acesso às aprendizagens que lhes permitem concluir a escolaridade com os saberes, as competências, as atitudes e os comportamentos necessários à vida em sociedade”, sendo que “a melhoria das práticas educativas é intrínseca à promoção do sucesso escolar para todos os alunos” (Presidência do Conselho de Ministros (PCM), 2016).

2 Algumas considerações teóricas acerca do sucesso educativo

O trabalho em curso levou-nos a questionar o significado de sucesso educativo, alertando-nos que este é mais do que resultados de nível positivo, devendo traduzir-se no desenvolvimento de competências, encaradas, de acordo com *O Perfil dos Alunos à Saída*

da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Acosta Carrillo, Ucha, ... Rodrigues, 2017).

Segundo o Secretário de Estado da Educação “falar de sucesso não é -e é importante que isto fique bem claro- falar de uma preocupação centrada em estatísticas e em resultados” (Costa, 2016, s. p.). Assinala ainda que “não vale a pena falar de sucesso escolar, se o conceito não for definido” e que “sucesso significa melhor aprendizagem e mais competência”, destacando três aspetos: (i) “o sucesso escolar tem de se traduzir num conjunto de competências que capacita os alunos para quererem aprender e para serem capazes de se formar ao longo da vida, perfilado no Perfil de competências”; (ii) “a standardização excessiva das aprendizagens (...) é um preditor de insucesso pelo que a flexibilização da gestão curricular se apresenta como uma medida em ação”; e (iii) “a escola inclusiva é aquela em que todos são bem-vindos”. Salienta também que o trabalho em curso é garantir a flexibilização do currículo “para a inclusão de todos e para que se torne evidente que o contacto com a diferença é um fator de crescimento para os ‘não diferentes’, para que não se tornem indiferentes” (s. p.). Para Costa (2016), sucesso não é, portanto, uma “mera nota no final de um percurso”, entendendo-o “numa perspetiva integrada, em que o cidadão é bem-sucedido se puder agir na sociedade, criando, pensando criticamente e relacionando informação”. Adianta ainda que o sucesso do nosso sistema educativo “estará atingido quando a pobreza deixar de ser um preditor de insucesso, quando pudermos dizer que, em Portugal, todos têm direito a aprender, independentemente do seu contexto socioeconómico” (s. p.).

Contudo, não podemos colocar de parte a constatação de que existe “uma constelação de variáveis e de circunstâncias que, de forma mais ou menos direta e interrelacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos” (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, ... Santos, 2005, p. 3629). Essas variáveis surgem sustentadas em investigações de natureza sociológica e psicológica. Como revelam Almeida et al. (2005) os estudos sociológicos evidenciam

os padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade de pertença, assim como o grau em que se aproximam ou se afastam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola (p. 3629).

A investigação psicológica circunscreve-se, entre outros fatores, às variáveis pessoais do aluno e do professor e à “qualidade das interações educativas na sala de aula e o relacionamento interpessoal nas escolas” (Almeida et al., 2005, p. 3629).

Por um lado, temos os fatores sociais como influenciadores do sucesso/insucesso escolar (como por exemplo: hábitos, estilo de vida no seio da família, linguagem, atitudes face ao conhecimento e à escola, acesso à cultura, zona de residência, etc.) e, por outro lado, temos os fatores relacionados com a dinâmica interna da escola e também com as políticas educativas, nomeadamente a estrutura curricular, os manuais escolares selecionados, os métodos de ensino e de avaliação, a qualidade dos espaços e dos equipamentos da instituição escolar, a formação contínua e um corpo docente estável e a dimensão da escola e da turma (Roazzi & Almeida, 1988).

Por fim, o estudo de Almeida et al. (2005) salienta que as variáveis pessoais dos alunos se prendem com fatores ligados à motivação, às suas capacidades e às atitudes que os mesmos revelam em relação à escola. Sobre as variáveis pessoais, atinentes ao professor, salienta-se a sua competência científica e pedagógica e também a sua personalidade. No que se reporta às interações educativas entre professor-aluno realça-se a comunicação, a liderança e os métodos de ensino e de avaliação e, ainda, sobre o ambiente relacional na escola, evidencia-se o relacionamento interpessoal, a dinâmica e trabalho em equipa, o clima institucional e a capacidade de liderança e de coordenação.

Na verdade, e como sublinhou Perrenoud (2003), existe uma forte relação entre posições políticas e ideológicas globais e os modelos explicativos do (in)sucesso escolar e, por tal, seria de “bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor” (pp. 14-15). Seguindo esta ideia, no que diz respeito à matéria do (in)sucesso escolar, não há ciência purificada, a-ideológica, sem incidências diretas ou indiretas de índole política.

3 Apresentação do Projeto-Piloto Prevenir para Melhorar Bragança

O *Projeto-Piloto Prevenir para Melhorar Bragança*, foco enquadrador deste estudo, assume-se como um processo potenciador da ação educativa dos docentes envolvidos, conforme se encontra expresso nos seus objetivos. Encontra-se organizado em cinco fases e utiliza uma metodologia que procura responder a alguns propósitos, nomeadamente a melhoria da qualidade dos contextos e das aprendizagens das crianças, visando o seu sucesso educativo e escolar, e dos quais daremos conta nos pontos que se seguem.

3.1 Objetivos do projeto

Constituem-se como objetivos do projeto: (i) Promover o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar num contexto que manifeste a consciência da importância da mudança para a melhoria das práticas educativas e do desenvolvimento profissional; (ii) Desenvolver um conjunto de ações fundamentadas nas necessidades das crianças e na literatura de referência, centradas nos primeiros níveis e ciclos de educação e ensino; (iii) Intervir de forma articulada na construção de um projeto de intervenção baseado nos princípios da metodologia de investigação-ação; e (iv) Trabalhar colaborativamente (especialistas, educadores de infância, professores, direção da(s) escola(s), pais e membros das equipas multidisciplinares). Estes objetivos operacionalizam-se no trabalho colaborativo que estimula a construção de uma comunidade aprendente, que partilha a intencionalidade da ação pedagógica, a escuta das crianças para analisar a qualidade dos contextos (sala e centro escolar) e a consequente criação de dinâmicas de aprendizagem ativa.

Neste contexto, a cooperação da equipa técnica com os profissionais (educadoras de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), direção da(s) escola(s), pais e membros das equipas multidisciplinares), apoiando as suas ações didáticas e pedagógicas, torna-se um compromisso necessário para a mudança. Esta ação colaborativa potenciará a construção de conhecimento praxiológico sustentador de modos de ação participativa, promovendo a qualidade das aprendizagens das crianças e

estimulando o seu sucesso, através da deteção atempada das fragilidades observadas e da construção de estratégias de apoio.

3.2 Abordagem metodológica e fases do projeto

A investigação-ação foi encarada como a principal metodologia de trabalho. O ciclo de investigação envolve diferentes fases que corporizam a tríplice dimensionalidade - pensar-agir-criar a mudança, implicando uma recursividade permanente e uma interconetividade entre as fases. Constitui-se como um processo dinâmico, interativo e aberto a reajustes, que procura a transformação praxiológica, agenciando os participantes a partir da reflexão crítica e pedagogicamente sustentada, e utilizando, como se referiu, a investigação-ação numa perspetiva construtivista.

O projeto envolve, no seu plano de ação, cinco fases principais: Fase 1 – *Consciencialização*; Fase 2 – *Diagnóstico*; Fase 3 – *Planeamento*; Fase 4 – *Intervenção*; e Fase 5 – *Avaliação*.

A *fase de Consciencialização* incluiu a auscultação, sensibilização e negociação para a participação no projeto, bem como a aceitação voluntária e o consentimento informado sobre os procedimentos de recolha e tratamento dos dados e, ainda, o compromisso com o desenvolvimento das ações, visando a construção de um plano de intervenção conjunto.

A *fase de Diagnóstico* incluiu os processos que permitiram caracterizar, de forma aprofundada, o contexto. Procedeu-se ao levantamento das características da instituição e ao aprofundamento do conhecimento acerca das conceções e das práticas que permitem caracterizar a situação inicial. Para a recolha de dados documentais recorreu-se a um formulário construído especificamente para o efeito, que foi preenchido pelos responsáveis do Agrupamento e do Centro Escolar. Para o levantamento das conceções das educadoras e professores foram desenvolvidos quatro *focus group*, orientados por um guião pré-estruturado que compreendia oito blocos de questões: Finalidades Educativas; Organização e Funcionamento (Componentes); Currículo e Experiências de Aprendizagem; Planeamento, Documentação e Avaliação; Relações e Interações; Monitorização e Avaliação; Desenvolvimento Profissional. Estiveram envolvidos neste procedimento um total de 36 docentes da educação pré-escolar e do 1.º CEB.

Os *focus group* foram gravados, tendo-se procedido, posteriormente, à sua transcrição e análise de conteúdo. O corpus documental produzido foi analisado e descrito de forma articulada, procurando apreender as condições específicas em que este foi produzido, revelando, assim, uma certa ordem da realidade, a partir da qual se realizou a narrativa.

Foi, ainda, desenvolvido um plano de observação das crianças através da utilização da escala de envolvimento (Laevers, 2005) e da ficha das oportunidades educativas (Bertram, & Pascal, 2009). A observação das crianças permitiu obter informações conjugadas sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha que lhes é proporcionado, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos.

A *fase de Planeamento* teve como objetivos: (a) identificar as ações a realizar segundo o educador ou professor/grupo-turma e caracterizá-las, cronograma, recursos a afetar (recursos humanos, materiais e equipamentos); (b) definir os procedimentos/instrumentos de avaliação a aplicar, em consonância com o diagnóstico realizado na primeira fase; (c) caracterizar as crianças, as relações escola-família, o envolvimento parental e as relações

escola-comunidade, bem como a transição entre a família e a escola e entre os diversos níveis/ciclos de ensino; e (d) apresentar sugestões para a aplicação da flexibilização curricular em contexto e a importância das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem.

Considerando que o planejamento deve ser negociado, respeitando e integrando a voz dos participantes, educadoras, professores e responsáveis pela gestão do Agrupamento de escolas, foram realizadas algumas sessões de trabalho com objetivos bem delimitados. Este trabalho, conjugado com as prioridades emergentes na fase de diagnóstico, permitiu definir as ações a desenvolver numa das fases mais importantes do projeto, a fase de Intervenção (fase 4 do projeto).

A *fase de Intervenção* concretizou-se num conjunto de ações que se enquadraram nos pressupostos do projeto e se operacionalizaram nos propósitos determinados à partida pela equipa técnica, a saber: (1) desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva sobre as práticas profissionais; (2) promover um aprofundamento do conhecimento nos diversos saberes e do conhecimento didático dos professores; (3) proporcionar uma visão integrada e integradora dos diversos saberes envolvidos nas práticas de sala de aula; e (4) fomentar práticas pedagógicas inclusivas, proporcionando vivências e aprendizagens baseadas na compreensão das situações e dos processos envolvidos, que se pretendem ver concretizados através de sessões de natureza diversificada e assumindo, preferentemente, uma orientação teórico-prática, bem como formação à distância.

Os tipos de sessões incluídas no planejamento foram: (i) *Workshops* didático-pedagógicos - consideramos este tipo de ação prioritário dado o seu carácter essencialmente prático, que potencia a troca de ideias e de experiências de forma a aprofundar questões específicas dentro de um determinado assunto, e a adquirir estratégias generalizáveis e aplicáveis em sala de aula, sobre temas de interesse e previamente selecionados pelos intervenientes; (ii) Sessões de reflexão - prevemos a contextualização teórica de um tema, visando o seu aprofundamento, seguida de reflexão e discussão sobre aspetos práticos, complementados com partilha de experiências. Merece um particular realce a reflexão sobre atividades desenvolvidas resultantes da observação e recolha de dados e que permitirá a exploração, análise e avaliação das situações vivenciadas; e (iii) Ações de capacitação de curta duração - com o objetivo de promover competências individuais com impacto institucional, desenvolvidas na forma de formação-ação em contexto de trabalho.

Em qualquer um dos tipos de ações previstas, em termos de resultados, é espectável a melhoria da ação educativa das educadoras e professores, capazes de desenvolver modos de ação mais participados, concretizando práticas pedagógicas mais ativas que se traduzam em aprendizagens de qualidade por parte das crianças, que melhorem o seu sucesso, pois estarão mais motivadas e envolvidas.

A *fase de Avaliação* (monitorização dos processos e dos resultados) realiza-se ao longo do processo com produção de relatórios anuais e de um relatório final. O relatório final deverá efetuar uma avaliação pormenorizada dos processos desenvolvidos, da melhoria das práticas docentes e das evidências do sucesso educativo das crianças e do sucesso do projeto.

4 Percepções sobre os modos de educar para o sucesso

Na impossibilidade de destacar todas as categorias que emergiram no *focus group*, anteriormente referido, neste artigo centramo-nos na análise das percepções das educadoras de infância e professores do 1.º CEB sobre as metodologias e estratégias adotadas, no sentido de compreender que variáveis intervêm no sucesso educativo.

O *focus group* constitui-se como uma técnica de recolha de dados relevante no âmbito deste estudo, uma vez que as relações dialógicas que se estabeleceram entre os atores (educadores/professores) permitem compreender a situação contextual, a partir do discurso plurívoco que traduz a identidade profissional e contextual. Para aceder a este discurso partiu-se de um guião de questões abertas, com a participação de dezasseis educadoras de infância e vinte professores do 1.º CEB. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo.

Os resultados evidenciam a vontade das educadoras de infância e professores do 1.º CEB em desenvolver/implementar metodologias que envolvam ativamente as crianças nos processos de aprendizagem e mostram abertura e disponibilidade para aprender e inovar, tendo em vista o sucesso educativo.

As educadoras/professores participantes revelaram que o seu entendimento da missão educativa do Agrupamento se centra na promoção do sucesso escolar, mas proporcionando o desenvolvimento holístico das crianças. Focaram o sucesso educativo e a cidadania como um meio de o alcançar, conforme se observa no seguinte discurso:

a questão do sucesso escolar é um ponto, a questão da cidadania é outro ponto e parece-me que assim de grosso modo são os dois alicerces, o sucesso escolar, cidadania que estão patentes e que emergem do projeto educativo do agrupamento.

Igual opinião manifesta outro participante referindo que “a base é a promoção do sucesso (...) todo o nosso trabalho vai nessa linha de promoção do sucesso”, deixando transparecer que o agrupamento de escolas tem medidas no sentido de promover o sucesso educativo. Atente-se no seguinte extrato: “o agrupamento também tem várias medidas na promoção do sucesso e no nosso trabalho temos que monitorizar materiais e estratégias diversificadas para motivar os alunos e conseguir que eles obtenham o sucesso pleno”. O desenvolvimento holístico das crianças, a sua formação pessoal e social é considerada pelos presentes tão importante como a aquisição de conhecimentos. Essa consideração está expressa no discurso de um participante, que a seguir se apresenta, mas corroborado por muitos outros: “no primeiro ciclo, que funciona como uma base (...) proporcionar o desenvolvimento integral da criança, não só transmitir conhecimento, mas fazer com que ela se desenvolva a todos os níveis”. Reforçando esta consideração, vários atentam para a importância de educar para a promoção do conhecimento, mas sempre valorizando a necessidade criar o gosto pela aprendizagem e, mais importante ainda, de criar o gosto pela construção da aprendizagem.

No caso do 1.º CEB, promover o envolvimento das crianças na aprendizagem, motivá-las para aprender e criar ambientes favoráveis na sala de aula para que a aprendizagem se processe e o sucesso se verifique, foram os propósitos educativos mais destacados. É consensual a consideração de que o bem-estar das crianças na sala de aula, a sua felicidade, são essenciais para promover a aprendizagem. Alguns dizem, mesmo, que isso é o mais importante, que é o fundamental para aprenderem, que as crianças sejam felizes:

acima de tudo (...) que as crianças sejam felizes a aprender (...) porque se as crianças não forem felizes dentro de uma sala eu acho que elas não aprendem (...) se por acaso nós conseguirmos que as crianças aprendam sendo felizes eu acho que já é meio caminho andado para haver sucesso.

As coisas [para as crianças] não correm tão bem em casa e nós temos que deixá-los conversar um bocadinho.

E quando vêm contentes para a escola também já ajuda.

Os professores são muito insistentes em considerar como prioritário no 1.º CEB a criação de “ambientes favoráveis” em que as crianças se sintam bem, para “assim participem na sua própria aprendizagem, no seu próprio saber”.

Partindo da perceção que a gestão do currículo é da sua responsabilidade, as educadoras de infância consideram que o referencial para a planificação e ação têm de ser as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), sendo a gestão flexível do currículo dominante, dando “resposta àquilo que as crianças querem”. Desta forma, é salientado que apesar de ser efetuado um plano de grupo, “muitas vezes esse plano de grupo tem de ser alterado, porque os interesses são outros”. A articulação/integração curricular é igualmente salientada, bem como a forma como é realizada: “nós ao trabalharmos uma história podemos trabalhar a matemática, podemos até trabalhar as expressões, portanto isso pode em conjunto ser trabalhado”. São também realçadas: “a diversificação de atividades”, “a rotina do dia”, “a marcação das presenças, o quadro das rotinas”, “o acolhimento”, “a gestão da rotina”, “a contagem dos meninos que estão, se são mais meninos, se são mais meninas, todos estes conceitos e depois já estamos aí com a formação pessoal e social, estamos com a matemática”, “as expressões, com as novidades que trazem, trazem tudo e claro que as histórias são um bom veículo de intervenção em todas as áreas”; “explorando-as”; “também as línguas, com as lengalengas” e “o brincar no recreio”. A importância da especificidade é também evocada: “Mas às vezes podemos incidir mais numa”.

Relacionado, igualmente, com a gestão do currículo, é clara a relevância atribuída por uma das educadoras, e apoiada por várias outras, ao envolvimento da criança na ação:

através de jogos e diversificando as atividades, tudo isso pode ser dado, digamos, não é? E tendo sempre como base as OCEPE claro que sim, não é? Mas principalmente fazendo e mostrando e deixando ver que a criança tem prazer naquilo que está a fazer, a criança tem que se sentir feliz naquilo que está a fazer que é o principal objetivo, não é?

A metodologia de trabalho, concretamente a realização de projetos é, neste ponto, identicamente ressaltada:

eu acredito que as crianças aprendem fazendo e é através de pequenos projetos que isso se vê e se vai desenvolvendo, e é por parte daquilo que as crianças já sabem e explorar aquilo que elas sabem e levá-las além daquilo que elas já sabem, portanto, dar-lhes uma continuidade, dar-lhes outra bagagem que elas necessitam e que às vezes em casa não têm para poderem aumentar o seu saber, o seu saber estar, o seu saber agir, tudo isso.

Ainda, no âmbito desta categoria, é particularizada a relevância atribuída à diferenciação pedagógica e, simultaneamente, ao contributo da integração de crianças de diferentes idades na mesma atividade/na mesma sala:

é em parceria com os mais velhos, os grupos são transversais, são grupos com as 3 idades e portanto os mais velhos ajudam os mais novos e o trabalho que é feito, as conquistas que são feitas pelos mais velhos são em parceria com os mais novos, são-lhes transmitidas, e portanto não se exige de uma criança de 3 anos que tenha as mesmas competências que uma criança de 5 ou que consiga atingir, mas que ela perceba que se aquele colega de 5 anos conquistou ela quando chegar lá também vai conquistar e ele pode ajudá-la a caminhar.

Porém, o desenvolvimento de atividades diferenciadas é também realçado:

se tivermos uma atividade plástica, por exemplo, existem pelo menos dois graus de dificuldade, para os mais pequenos conseguirem também: Na minha sala é assim, dois graus de dificuldade, normalmente os de 4 anos normalmente acompanham a dificuldade dos de 5, os de 3 anos ainda não fazem a mesma atividade, mas com um grau de dificuldade diferente quando é uma atividade de expressão plástica,

sobressaindo também a ideia da simplificação da atividade como sinónimo de diferenciação: “Simplifica-se a atividade”.

No caso do 1.º CEB é realçada a reflexão sobre as práticas como forma de se aferir se estão, ou não, a conduzir bem o processo ensino-aprendizagem:

Fazemos sempre uma reflexão (...) para conseguirmos perceber se a nossa forma de atuar está ou não a surtir efeito. No caso de não estar a surtir efeito tentamos ver o que está mal e o que é necessário mudar.

Esta forma de fazer tem, assim, reflexos positivos na planificação da ação, em futuras intervenções, uma vez que para além de ajudar a perceber o que é necessário alterar também lhes dá a possibilidade de perceber se as crianças não avançaram em determinados conteúdos e reformular formas de ensinar. Estes aspetos influenciam o processo de avaliação, pois permite-lhes fazer alterações atempadas, por exemplo, nas fichas de avaliação trimestrais:

Fizemos uma autoavaliação no final para ver se realmente os conteúdos estavam consolidados ou não, ou seja, para termos logo um *feedback* daquilo que não está a ser consolidado ou aprendido digamos... e lá está se vemos que realmente aquele conteúdo não está a ser aprendido, se há muitos ‘miúdos’ que não estão a perceber temos de voltar atrás e muitas vezes não é só culpa dos alunos é também nossa, não é! (...) no final fazem a autoavaliação e também vemos se eles estão a perceber ou não, se estão a refletir sozinhos (...) eles também têm de ter essa noção e têm de refletir sobre isso e muitas vezes com o tempo é que conseguem que isso seja bem feito, quando veem que realmente erraram (...). Portanto é importante essa reflexão.

Como se observa existe consciência de que, se as crianças não aprendem, a responsabilidade pode não ser apenas imputada à própria, mas também ao(à) professor(a) que tem aquela criança dentro da sala de aula e, para que exista mudança de prática, a reflexão tem de ser partilhada. Realçam, assim, uma das variáveis pessoais que podem ser imputadas ao professor, como revela o estudo desenvolvido por Almeida et al. (2005).

5 Sistematização: projeto em curso, perceções e entendimento(s)

O trabalho em curso levou-nos, numa primeira instância, a questionar o significado de sucesso educativo e, antecipadamente, alertou-nos que este não é simplesmente traduzido

pela ausência de classificações de nível insuficiente. Estamos cientes da importância de planificar e desenvolver estratégias promotoras da melhoria das práticas letivas e, conseqüentemente, do sucesso escolar das crianças, que visem o desenvolvimento de competências centradas na articulação de saberes, atitudes/valores e comportamentos que a criança coloca em ação.

Percebeu-se que, apesar de os aspetos relacionados com o modo como se planeia, concretiza e avalia o currículo constituírem o enfoque das atividades, a forma como se organizam os tempos pedagógicos, considerando o horário estipulado, bem como a gestão de recursos, espaços e materiais determina também a qualidade das práticas educativas que, por sua vez, garantem mais e melhores aprendizagens às crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

Agradecimento

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto-Piloto “Prevenir para Melhorar Bragança” (NORTE-08-5266-FSE-000164) incluído no Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes, cuja entidade adjudicante é o Município de Bragança. O Projeto é financiado pelo NORTE2020, PORTUGAL2020 e União Europeia-Fundo Social Europeu.

6 Referências

- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas J., Sampaio, M., Alves, E. ... Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5.º ano. In B. D. Silva, & L. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia* (pp. 3629-3642). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>.
- Almeida, L., & Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Bertram, A., & Pascal, C. (2009). *Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Costa, J. M. (2016). Dos significados de sucesso. *NOESIS*, #6. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_-_boletim_dge_6_setembro2016.pdf.
- Community of Research on Excellence for All. [CREA] (2017). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información - Módulo 2*. Universitat de Barcelona, MEC, Direção-Geral de Educação. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_-_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf.
- Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes. [CIM-TTM] (2018). *Combate ao insucesso escolar: Plano integrado e inovador de combate ao insucesso escolar das Terras de Trás-os-Montes*. Bragança: CIM-TTM. Acedido em <https://www.cim-ttm.pt/pages/518>.
- Laevers, F. (2005). Sics [Ziko]: *Well-being and involvement in care*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa:

- Ministério da Educação. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.
- Ministério da Educação. [ME] (2016). Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. In *Diário da República n.º 143/2017, Série II*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Acedido em <https://dre.pt/application/file/a/107756793>.
- Presidência do Conselho de Ministros. [PCM] (2016). Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. In *Diário da República, 1.ª série, n.º 70*, de 11 de abril de 2016 (pp. 1195-1196). Lisboa: Governo de Portugal. Acedido em <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>.
- Perrenoud, Ph. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Acedido em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf