

ATAS XXVII SEMINÁRIO ESCXEL

GESTÃO E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Oeiras 19 de outubro de 2018



e s c x e l

REDE DE ESCOLAS DE EXCELÊNCIA

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS	5
1. DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM	5
2. ENSINAR A LER. DA INVESTIGAÇÃO À PRÁTICA	6
3. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR. IMPLICAÇÕES	7
WORKSHOPS	9
1. LEITURA E NEUROCIÊNCIAS EM INTERFACE COM A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	9
2. PLATON - PROJETO EUROPEU - PROMOTING INNOVATIVE LEARNING APPROACHES FOR THE TEACHING OF NATURAL	10
3. PEBI – PROJETO DE ENSINO BILINGUE EM INGLÊS – PRÉ- ESCOLAR e 1.º CICLO	13
ANEXOS	14
ANEXO I	15
DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM	15
ANEXO II	20
ENSINAR A LER. DA INVESTIGAÇÃO À PRÁTICA	20
ANEXO III	33
FLEXIBILIDADE CURRICULAR. IMPLICAÇÕES	33
ANEXO IV	58
WORKSHOP 1 - LEITURA E NEUROCIÊNCIAS EM INTERFACE COM A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	58
ANEXO V	82
AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO	82

INTRODUÇÃO

O XXVII Seminário EXCXEL realizou-se no dia 19 de outubro na Escola Secundária Sebastião e Silva em Oeiras e teve como tema “Gestão e Flexibilidade Curricular”.

A organização do Seminário esteve a cargo do município de Oeiras em colaboração com a coordenadora concelhia e com os mediadores dos agrupamentos/escola não agrupada da Rede ESCXEL deste concelho. Participaram cerca de 130 pessoas.

A sessão de abertura, prevista para as 9h e 30 min, iniciou-se com a intervenção do Diretor do Agrupamento de S. Julião da Barra, Professor Domingos Santos que, para além de dar as boas vindas aos participantes, referiu a importância da rede, ao longo dos 10 anos da sua existência, para a promoção do sucesso nomeadamente através da análise e tratamento de indicadores, que são trabalhados cientificamente, e que se constituem excelentes ferramentas para as escolas. De seguida a Coordenadora concelhia do projeto ESCXEL, Professora Teresa Rodrigues, realçou a pertinência do tema do Seminário, referindo a publicação dos Decretos-Lei n.º 54 e 55 em julho de 2018, que regulamentam, respetivamente, a “escola inclusiva” e o currículo dos ensinos básico e secundário que integra a “autonomia e flexibilidade curricular”, e que estão a ser implementados já no corrente ano letivo, sendo por isso necessário o debate, a reflexão sobre os seus objetivos e implicações nas práticas das escolas e a partilha de estratégias de implementação. Tomou depois a palavra o coordenador do projeto ESCXEL e Professor da Universidade Nova de Lisboa, Professor Doutor David Justino, que referiu a presença no Seminário de dois representantes do município da Maia, no âmbito do eventual alargamento da rede de escolas ESCXEL a este município. Recordou que a ideia original do projeto ESCXEL surgiu com o Dr. Isaltino Moraes ao dizer *“quero ter as melhores escolas do país”*. O grande problema inicial foi as escolas não partilharem entre si. Destacou que para além do combate ao insucesso, o trabalho em rede deste projeto tinha como finalidade acabar com o “enquistamento”, ou seja combater a estagnação das escolas. Considerou que a competição é benéfica pois é possível competir colaborando. Concluiu que “não há boas práticas, se não houver boas teorias”, dizendo que os colegas que estão na investigação vêm trazer novas maneiras de pensar. Agradeceu ao vereador da educação, Professor Doutor Pedro Patacho, a atitude empenhada e o entusiasmo colocado na educação. Por

fim interveio o Vereador da Educação da Câmara Municipal de Oeiras, Professor Doutor Pedro Patacho, em representação do Presidente da Câmara Municipal de Oeiras, Dr. Isaltino Morais. Referiu que a Câmara Municipal de Oeiras aderiu com entusiasmo à rede pois reconhece que os municípios não devem só ser chamados a intervir nas questões das infraestruturas, edifícios, refeições, etc., mas também no que diz respeito às pessoas (professores) e aos projetos educativos das escolas, pois são os que “fazem acontecer educação” nas escolas.

Chamou a atenção para a importância do “Observatório dos resultados escolares”, que tem em conta os resultados individuais, os perfis sociais dos alunos, o seu trajeto escolar, os projetos das escolas e a sinalização precoce. Realçou a importância dos professores na vida das pessoas.

Logo após a sessão de abertura, o diretor do agrupamento presenteou os participantes com um momento musical que consistiu na excelente interpretação do tema “Ne me quite pas” por parte de uma ex-aluna da escola, Nastasja Djörkovic.

O programa do Seminário contemplou duas conferências plenárias na parte da manhã – *Desenho Universal da Aprendizagem*, Dra. Marta Vidal Paulo e *Ensinar a ler. Da investigação à prática*, Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana - e uma conferência plenária – *Flexibilização Curricular. Implicações*, Professora Doutora Helena Peralta - após o almoço. Seguiram-se três *workshops* de partilha de experiências: *Leitura e Neurociências em interface com a flexibilização curricular*, Professora Doutora Angela Nashold; *PLATON - projeto europeu*, Professora Doutora Maria Luísa Almeida; *Projeto PEBI*, Coordenadoras da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos.

O programa do Seminário previa um momento de partilha/resumo dos *workshops* antes da sessão de encerramento mas como os trabalhos estavam um pouco atrasados, em relação ao previsto, e muitos dos participantes ainda tinham de se deslocar para longe, esse momento não se realizou.

A sessão de encerramento contou com a intervenção do Professor Doutor David Justino que agradeceu a todos os. Fez ainda referência ao próximo Seminário ESCXEL que terá lugar em Castelo Branco.

Para terminar o vereador da educação da Câmara de Oeiras, Professor Doutor Pedro Patacho, reiterou o empenho, investimento e dedicação do município, no que se refere ao apoio a projetos inovadores e promotores da qualidade do ensino, comunicando a intenção do Município de financiar o Projeto PEBI nos agrupamentos que o queiram implementar. Agradeceu também a todos os intervenientes no Seminário e considerou que o mesmo constituiu uma oportunidade de partilha e enriquecimento profissional.

CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS

1. DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Dra. Marta Vidal Paulo, Licenciada em Psicologia – Psicoterapia e Aconselhamento, e Mestre em Psicologia da Educação, pela Universidade de Lisboa.

Os slides que serviram de suporte à comunicação constituem um anexo (I) a estas atas.

Alguns pontos a destacar:

- *Os professores têm de ser inovadores, mas o perigo de ser demasiado inovador é que se corre o risco de que não haja uma base sólida.*
- *Não existem modelos acabados para a escola, porque há sempre mudanças e evolução.*
- *Há diversidade na escola, ao nível social, familiar, mas também clínico. A escola tem de se reestruturar no sentido de acolher todos os alunos independentemente das suas origens ou dificuldades.*
- *Chegar a todos exige abordagens ajustadas, exige alargar o desenho da aprendizagem para aproveitar o que cada um tem de bom e evitar que os alunos, que não se encaixem, abandonem.*
- *O insucesso não pode ser explicado pelas características individuais das crianças ou das famílias mas deve privilegiar a identificação das “barreiras” que estão a limitar a aprendizagem.*
- *O desenho universal é uma oportunidade dada a todos. Quando se pensa numa dificuldade específica cria-se algo que serve os alunos com essa dificuldade mas também os outros.*
- *Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)*
 - *Proporcionar múltiplos meios de envolvimento – estimular os alunos de várias formas (uns preferem as rotinas, outros os desafios; uns gostam de trabalhar sozinhos, outros em grupo).*
 - *Proporcionar múltiplos meios de representação - apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso (uns alunos entendem melhor com som, outros com imagem, outros a ler).*
 - *Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão - possibilitar formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos (alguns são motivados e conhecem os conceitos, mas não conseguem ter boa avaliação nos testes, então para esses é necessário avaliar de forma correta o que eles sabem, e não o que fazem nos testes).*

- *Para se por em prática estes princípios as aulas têm de ser planificadas de forma flexível e com estratégias que sirvam o maior número possível de alunos. Quando os docentes planificam a aula tendo por base os princípios do DUA e as componentes do currículo, têm possibilidade de implementar um processo de ensino e aprendizagem que envolve de uma forma mais ativa todos os alunos.*

Remetendo para “educação inclusiva - manual de apoio à prática” realçou:

- *A utilidade da supervisão / amigo crítico na análise de uma aula conforme o DUA (anexos 7,9,14,16).*
- *Plano turma/disciplina – registo dos alunos da turma e das respetivas barreiras (anexo 8).*
- *Linhas orientadoras (pág. 23 a 26) /Listas de acomodações (anexo 5) para contornar ou eliminar barreiras.*
- *Listas de acomodações com registo de alunos que delas usufruíram (anexo 13).*

Concluiu a sua comunicação com a frase: “Mude. Mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade.” Edson Marques

2. ENSINAR A LER. DA INVESTIGAÇÃO À PRÁTICA

Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana, Licenciada em Psicologia e Mestre e Doutorada em Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho.

Os slides que serviram de suporte à comunicação constituem um anexo (II) a estas atas.

Alguns pontos a destacar:

- *Em Portugal a percentagem de alunos com 15 anos que já tiveram pelo menos uma retenção é sete vezes maior do que a média da OCDE.*
- *Foi levada a cabo uma Investigação sobre crianças para se perceber “Porque não aprendem a ler?”*
- *O ato de ler é uma atividade visual e percetiva? Se sim, qual a razão para uma criança não confundir outros sinais gráficos a não ser letras?*
- *Como se processa a informação no ato de ler?*
- *Ler é uma atividade linguística e cognitiva.*
- *A competência oral é a porta de entrada para a leitura.*
- *A leitura é essencialmente percetiva.*
- *Aprender a ler é um enorme desafio.*
- *A aprendizagem da leitura é uma aprendizagem cultural.*
- *A aprendizagem da leitura origina grandes mudanças de desenvolvimento em termos cognitivos, afetivos e sociais.*

- *Ao aprender a ler há a apropriação do SABER.*
- *A aprendizagem da leitura exige mudanças importantes do cérebro.*
- *O cérebro “falante” tem de se “reciclar” para passar a ser também um cérebro “leitor e escritor”.*
- *A leitura promove a neuroplasticidade do cérebro.*
- *A leitura silenciosa não é apenas uma tarefa visual.*
- *Treino de leitura ≠ Prática de leitura.*
- *Treinar a leitura tem de ser com o mesmo texto.*

Concluiu a sua comunicação com alusão à frase: *“O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar...”* Daniel Pennac

3. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR. IMPLICAÇÕES

Professora Doutora Helena Peralta, Licenciada em Filologia Germânica, pela Universidade de Lisboa, Mestre em Literatura Alemã, pela Universidade Nova de Lisboa e Doutorada em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular e Avaliação – pela Universidade de Lisboa.

Os slides que serviram de suporte à comunicação constituem um anexo (III) a estas atas.

Alguns pontos a destacar:

- *Haverá conteúdos /saberes mais importantes que outros?*
- *Quem decide o currículo?*
- *Decisões políticas e sociais - Macro Espaço (exemplo da China, que apesar da ideia de ser um país fechado tem um currículo aberto).*
- *Decisões organizativas e administrativas - Meso Espaço (por exemplo, requisição de horários, distribuição de serviço).*
- *Decisões pedagógicas práticas - Micro Espaço (trabalho com as turmas - é aqui que tudo se decide).*
- *A escola deve decidir: O que quer ser? O que deve fazer para melhorar?*

<i>Currículo Hoje</i>	<i>Currículo Antes</i>
<i>Abertura</i>	<i>Fecho</i>
<i>Flexibilidade /diferenciação</i>	<i>Controlo/uniformização</i>
<i>Conceito robusto de conteúdo</i>	<i>Conceito redutor de conteúdo</i>
<i>Transformação</i>	<i>Reprodução</i>
<i>Expansão</i>	<i>Contração/Contenção</i>
<i>Profissionalidade</i>	<i>Funcionalismo</i>
<i>Gestão pelo output</i>	<i>Gestão pelo input</i>
<i>Local</i>	<i>Central</i>

- *Em Portugal:*
 - *Anos 80 e 90 – abertura curricular / área escola.*
 - *2001-2010 – construção do currículo.*
 - *2011-2015 – metas.*
 - *2017 – AFC – currículo – perfil do aluno e aprendizagens essenciais.*
 - *Temos de preparar os alunos para o que eles precisam daqui a “x” anos, prepará-los para a incerteza.*
 - *Competências – não existem sem conteúdos.*
 - *As escolas estão no séc. XX e os alunos no séc. XXI - gera indisciplina e desinteresse.*
 - *Pisa – competências – médias melhores.*
 - *Exames - conteúdos – médias piores.*
 - *O que são aprendizagens essenciais?*
 - *O essencial é o que é estruturante (indispensável à compreensão de um saber).*
 - *O essencial opõe-se ao mínimo.*
 - *O essencial implica articulado em progressão.*
 - *As Aprendizagens Essenciais permitem uma verdadeira Articulação e Flexibilidade Curricular? Será mesmo uma reforma?*
 - *Se a flexibilidade for bem concretizada poderá ser muito positiva.*
 - *Modelo de Flexibilização: Articula o referencial curricular (Perfil dos Alunos + Aprendizagens Essenciais) e a matriz das orientações curriculares do sistema com a dimensão de autonomia das escolas, permitindo-lhes definir a sua própria cultura de aprendizagem e de ensino.*
 - *Que instrumentos de avaliação os professores usam mais? Testes. Dizem o que os alunos não sabem... Não o que eles sabem.*
 - *Instrumentos de avaliação:*
 - *Perspetiva parcial:*
 - *Preenchimento de espaços*
 - *Escolha múltipla*
 - *...*
 - *Perspetiva holística:*
 - *Realização de tarefas complexas*
 - *Produção de textos*
 - *Relatórios*
 - *Trabalho de projeto*
 - *...*
 - *A base de tudo isto é a observação/ o registo.*
 - *“As autópsias não melhoram a saúde do doente”*

WORKSHOPS

1. LEITURA E NEUROCIÊNCIAS EM INTERFACE COM A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Professora Doutora Angela Chuvas Naschold – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Os slides que serviram de suporte ao *workshop* constituem um anexo (IV) a estas atas.

O *workshop* está inserido nas atividades do projeto Leitura + Neurociências (L + N) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN/Brasil, promoveu a apresentação dos Materiais Linguísticos Pedagógicos criados a partir dos estudos e pesquisas do projeto L + N, desenvolvido pela UFRN com o apoio do Ministério da Educação/Brasil. Os Materiais Linguísticos Pedagógicos, abrangendo alunos dos 4 aos 12 anos de idade, foram dimensionados de acordo com recentes pesquisas desenvolvidas no cenário científico pela emergência de uma nova Ciência da Leitura e integram interdisciplinarmente conhecimentos da Educação, das Neurociências e da Psicolinguística, numa metodologia inovadora que incorpora elementos lúdicos, estéticos e linguísticos, voltados aos aspetos grafofonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos da língua portuguesa. Na primeira parte do *workshop* foram apresentados os fundamentos teóricos que deram suporte aos Materiais Linguísticos-Pedagógicos. Na segunda parte foram apresentados, por intermédio de dinâmica interativa, os Portfólios Didáticos de Histórias Ficcionais, Alfabeto Móvel, Dado das Formas das Letras, Jogos Bingos, demais materiais e metodologias interdisciplinares e flexibilizadoras do ensino da leitura e da escrita.

2. PLATON - PROJETO EUROPEU - PROMOTING INNOVATIVE LEARNING APPROACHES FOR THE TEACHING OF NATURAL

Professora Doutora Maria Luísa Almeida - NUCLIO - Núcleo Interativo de Astronomia

PLATON - projeto europeu - promoting innovative learning approaches for the teaching of natural sciences. (Promoção de abordagens Inovadoras de aprendizagem para o ensino das ciências naturais). O nome deste projeto tem origem no nome do Filósofo Platão.

Os outros projetos seguem a mesma linha metodológica, o GO-LAB (*global online science labs for inquiry learning at school*), e o STORIES OF TOMORROW (*students Visions on the future of Space Exploration*).

O projeto PLATON funcionou no ano 2017/18 da seguinte forma:

1. Oficinas de professores no século XXI; aprendizagens por inquéritos e interdisciplinaridade;
2. Discussão/Relação com a flexibilidade curricular;
3. Outros projetos inovadores que promovem o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;
4. Conclusões.

O projeto envolveu cerca 30 professores de 7 escolas do concelho de Oeiras.

Foi um projeto exigente e paralelamente motivador, que implicou a colaboração entre professores de diferentes disciplinas e anos letivos, de diferentes escolas, por forma a prepararem e implementarem atividades originais interdisciplinares com os alunos. Estas atividades focaram conexões entre o currículo de diversas disciplinas ou ano letivo e seguiram uma metodologia de *inquiry* centrada no aluno.

Estas 7 escolas tornaram-se escolas PLATON, integrando assim um projeto europeu que envolveu 10 países, entre os quais, Espanha, Chipre, Grécia e Reino Unido e cerca de 150 professores de aproximadamente 60 escolas.

O NUCLIO está ligado à Astronomia, Astrofísica, Cosmologia, Exploração Espacial e envolve professores de Física e Química, astrónomos amadores e especialistas de outras áreas científicas. Criou o projeto COSMOS, o GO-LAB (projeto que continua) e por fim o PLATON.

Objetivos:

- Levar a ciência para a sala de aula/escolas, estimulando o conhecimento científico;
- Promover a discussão e criar comunidades de professores;
- Acreditação desde 2009 pela CCPFC;
- Metodologias: desenvolver práticas ligadas ao método científico dentro da sala de aula (*inquiry*).

PLATON - Aparece a seguir ao projeto GO-LAB, nasce com o intuito de introduzir/melhorar a metodologia de *inquiry* e o trabalho *online*. É um projeto com parceiros internacionais, como já referido, de que se destacam a Espanha, Grécia, Reino Unido e Chipre.

Objetivos principais:

- Práticas de ensino focadas/centradas no aluno;
- Metodologia *inquiry*;
- Abordagem interdisciplinar e holística;
- Promoção do uso de ferramentas educativas *online*;
- Preparação para a flexibilização;
- Promoção do trabalho colaborativo entre os professores da mesma Escola;
- Reconhecer que o projeto desenvolve outras competências nos alunos.

PLATON – *Agorá (Praça pública)*

Tentou-se, a partir de ideias “soltas”, criar grupos que podiam incentivar grandes ideias e levar o aluno a progredir para essas mesmas grandes ideias.

O projeto PLATON promoveu uma reunião com investigadores, da qual saíram diversos materiais que foram traduzidos em Inglês, Espanhol e Português e que foram disponibilizados para os professores.

Explorou-se a interdisciplinaridade – Implementar várias atividades que mostram como podem várias disciplinas interagir e complementar-se.

É importante implementar progressivamente, não sendo necessário aplicar em todas as aulas.

Componentes do *inquiry*:

1. Criar um cenário para os alunos quererem aprender;
2. Saber o que é que os alunos sabem, fazendo sempre uma atualização, numa perspetiva da discussão;
3. Envolver os alunos no tema;
4. Atualizar (refrescar) os seus conhecimentos;
5. Pensar como é que as coisas funcionam antes de formular as hipóteses;
6. Recolha de dados;
7. Pesquisa e data limite.

A oficina *inquiry* feita com professores foi de 50 horas:

- A apresentação foi feita com ações de curta duração e chegaram a seis oficinas;
- Focada nas Ciências, o projeto foi aberto a todas as áreas do primeiro ano até ao décimo segundo;

- A planificação das atividades foi feita de modo a que todas as disciplinas interajam.

Trabalho desenvolvido

- Atividades práticas;
- Interdisciplinaridade;
- As grandes ideias da ciência;
- Componentes do *inquiry*.

A avaliação não pode ser a habitual, tem que se avaliar o espírito crítico, a criatividade e a colaboração.

Foram mostrados vários exemplos das oficinas que se realizaram, nomeadamente, em Carnaxide e Rio de Mouro.

Reflexões/comentários/sugestões dos professores:

- Destaca-se a partilha de experiências;
- Trabalho colaborativo;
- Preparação para flexibilidade;
- Contacto com outros ciclos/disciplinas;
- Facilita a interdisciplinaridade;
- A diferença que faz a presença de dois professores na aula;
- Reconhecem que o projeto desenvolve outras competências nos alunos;
- Aplicaram mesmo durante a formação;
- Aceitaram a avaliação com críticas construtivas;
- Sugeriram que deveria haver outras áreas que não as ciências;
- Os trabalhos foram inspiradores;
- Vontade de promover uma conferência de discussão de trabalhos.
- Os alunos ficaram muito entusiasmados e trabalharam muito bem;
- Dificuldade com o tempo necessário à preparação e à implementação.

Este género de projeto ajuda a implementar a flexibilidade, na medida em que se fomentam a interdisciplinaridade e a partilha de experiências.

O objetivo era ter a “Escola PLATON”, que ajudasse à implementação da flexibilidade curricular.

Projetos inovadores:

- Escolas digitais

<http://escolas-digitais.org>

- viajando-num-raio-de-luz-descoberta-das-relações

<http://www.golabz.eu/ils>

- OSOS – Open schools for open societies (envolver a sociedade local)

<http://www.openschools.eu>

- Cenários online

<http://go-labz.eu>



3. PEBI – PROJETO DE ENSINO BILINGUE EM INGLÊS – PRÉ-ESCOLAR e 1.º CICLO

Coordenadoras da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos

Decorrente do Projeto ensino bilingue, precoce no 1.º ciclo do ensino básico implementado em 2011/2015 num conjunto de escolas públicas do território continental, o Programa Escolas Bilingues/*Bilingual Schools Programme* em Inglês (PEBI) foi criado a partir de 2016/2017 no âmbito de uma parceria entre o Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE), e o *British Council* Portugal, a qual conta com o acompanhamento da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

O PEBI consiste:

- a nível da educação pré-escolar, na sensibilização à aprendizagem do Inglês, integrada de forma natural nas diferentes rotinas do quotidiano do jardim de infância ao longo do dia, partindo de um mínimo desejável de referência, de 20% (5 horas semanais), distribuídos diariamente na componente curricular da educação pré-escolar, tendo em conta os princípios, as metodologias e as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE);
- a nível do ensino básico, na aprendizagem integrada de conteúdos do currículo de diversas disciplinas não linguísticas, em língua inglesa, e na aprendizagem de Inglês, para desenvolvimento da literacia nesta língua. O conjunto da aprendizagem integrada dos conteúdos curriculares e da aprendizagem de Inglês, Língua Estrangeira, varia entre 30% (7-8 horas semanais), no 1.º CEB, e 36% (11-12 horas semanais), no 3.º CEB, com a metodologia e os recursos adequados a este ciclo de ensino.

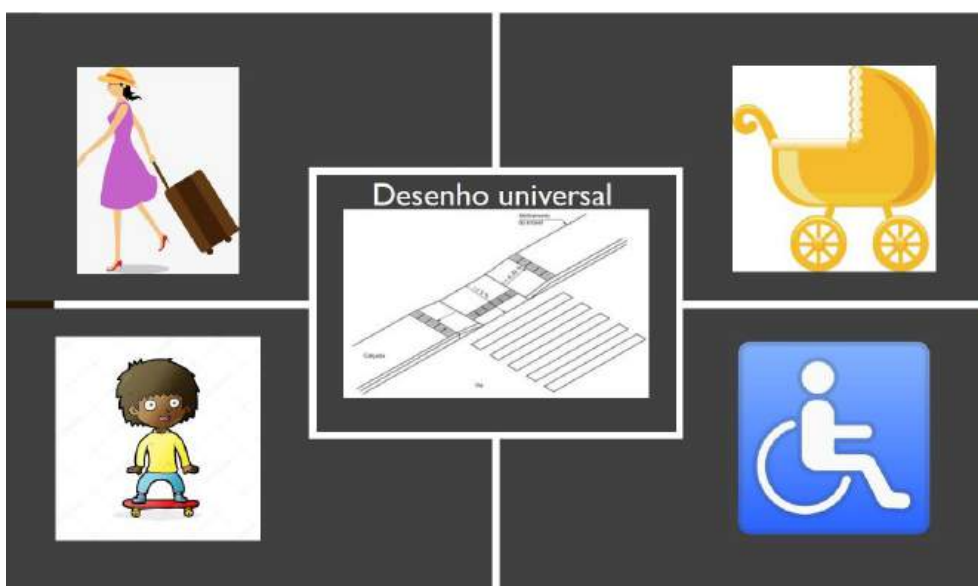
Em Paço de Arcos este projeto envolve 3 educadoras com grupo de alunos, 1 educadora com dispensa de componente letiva, 1 professora de Inglês, 1 voluntária (E.U.A.). Semanalmente há uma reunião para planificar e avaliar o trabalho que vai sendo feito. Há 3 educadoras que estão a receber formação. Muitas atividades envolvem histórias, canções, jogos, etc.

ANEXOS

ANEXO I

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM





DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

PRINCÍPIOS

proporcionar múltiplos meios de envolvimento

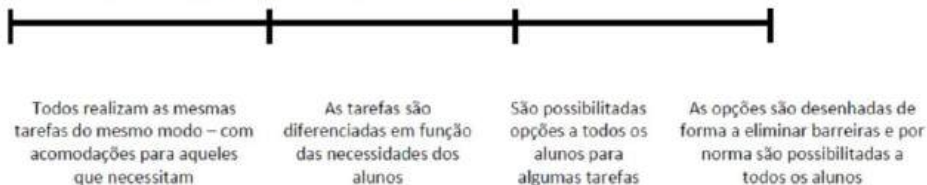
proporcionar múltiplos meios de representação

proporcionar múltiplos meios de ação e expressão

PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MANUAL DE APOIO À PRÁTICA

- Anexo 7, 9, 14 e 16 – para analisar uma aula conforme DUA (usada pelo próprio, amigo crítico, supervisor, etc)
- Anexo 8 – modelo de plano para uma turma/disciplina (base para depois planificar aulas); regista alunos da turma com respetivas barreiras e possíveis soluções
- Anexo 5 e 6 e quadros das páginas 23 a 26 – listas de acomodações para contornar ou eliminar barreiras
- Anexo 13 – lista de acomodações com registo dos alunos que delas usufruíram

- **Possibilito opções para os TPC e atividades da sala de aula?**
(As opções podem incluir, por exemplo: desenhos, manipulação de objetos, fotografias)



ANEXO 7 – DUA, QUESTÕES PARA AUTORREFLEXÃO

➤ Processo de ensino e de aprendizagem

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ☐ As tarefas são adequadas ao nível de compreensão e às competências do aluno. ☐ São criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso. ☐ Os conteúdos das atividades são do interesse do aluno. ☐ São usadas várias abordagens de ensino. ☐ São permitidos vários modos de resposta pelo aluno – oral/escrita (com sistemas alternativos, se necessário). | <ul style="list-style-type: none"> ☐ São criadas oportunidades para o aluno se envolver na tomada de decisão e de registo. ☐ As metas de aprendizagem estão claramente definidas e partilhadas com o aluno. ☐ As tarefas têm em atenção o estilo de aprendizagem do aluno: o ritmo da atividade, a variedade das atividades, a duração da atividade e o tempo permitido para completar uma tarefa. ☐ São criadas oportunidades para o aluno generalizar a aprendizagem. ☐ Monitorização sistemática e registo dos progressos do aluno. |
|--|--|

ANEXO 16 – FATORES QUE AFETAM (...)O ALUNO

1. as ideias e a informação são representadas de várias maneiras?

- Descreve claramente o conteúdo das suas aulas e as suas expectativas relativamente aos alunos.
- Apresenta a informação em vários formatos (por exemplo: exposição, texto, gráficos, áudio, vídeo, exercícios práticos).
- Inicia cada aula com um esboço ou visão geral do que será abordado.
- Resume os pontos-chave ao longo da aula e vincula esses pontos ao conhecimento geral e aos conceitos específicos.
- Disponibiliza *online* informação equivalente aos documentos distribuídos em papel e providenciam conteúdos de leitura em diferentes formatos, como áudio e vídeo.
- Utiliza tecnologias que melhoram a aprendizagem.

ANEXO 9 – DUA, LISTA DE VERIFICAÇÃO DO PROF

Barreiras que coloca a alguns alunos			Soluções para eliminar as barreiras identificadas ao nível dos...			
Aluno C	Aluno D	Aluno E	Identificação das barreiras	... meios de envolvimento	... meios de representação	... meios de ação e expressão
X			A leitura e escrita não apresentam funcionalidade mínima	Trabalho a pares Objetivos dentro da zona possível de alcançar pelo aluno Autonomia	Apresentações orais, visuais, digitais, áudio Tarefas e materiais de apoio também com essas opções	Provas orais Enunciados em áudio e escrita ditada para computador
	X	X	Perde-se com frequência a meio de um raciocínio e tem dificuldade em retomá-lo	Estar longe de distrações Feedback frequente e 2ª oportunidade	Tarefas repartidas em pequenas etapas Pistas visuais, caixa de vocabulário, consulta de esquemas/modelos	Mini-fichas frequentes Pausas durante o teste Tempo suplementar

ANEXO 8 – PLANIFICAÇÃO

ALGUMAS IDEIAS GERAIS

- O aluno deve ser ouvido sobre a identificação das suas dificuldades, potencialidades, expectativas e estratégias a adotar
- As estratégias devem ter por base as características de cada aluno em particular
- As estratégias devem ser as mínimas necessárias para o aluno alcançar um nível expectável de saberes e competências, sentindo-se autónomo, competente e valorizado
- As estratégias usadas no processo de avaliação devem ser coerentes com as usadas no processo de ensino e de aprendizagem
- O professor que já tem por base uma metodologia diferenciada para aprendizagens essenciais vs restantes conteúdos, já realizava poucos testes em conjunto com outras formas de avaliação, e já permitia/usava variada tecnologia, terá mais facilidade em realizar as aulas de acordo com o DUA



ANEXO II

ENSINAR A LER. DA INVESTIGAÇÃO À PRÁTICA



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança

ENSINAR A LER DA INVESTIGAÇÃO À PRÁTICA

Fernanda Leopoldina Viana
Universidade do Minho – Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança
fviana@ie.uminho.pt

O estudo APRENDER A LER E A ESCRIVER EM PORTUGAL

M^a Lurdes Rodrigues, Isabel Alçada, Teresa Calçada e João Mata - 2017

- *Aos 15 anos de idade, os alunos portugueses que já reprovaram pelo menos duas vezes (5,4%) são o dobro, em percentagem, dos jovens chilenos, aqueles que ocupam o segundo lugar desta infeliz (2,5) classificação. E são quase sete vezes mais numerosos, em percentagem, do que em média na OCDE (0,8%).*
- *O insucesso escolar precoce, no nosso país, tem uma expressão particularmente dramática no segundo ano de escolaridade. Durante décadas, todos os anos, uma percentagem sempre superior a 10% de alunos, no 2.º ano de escolaridade, com sete anos de idade, iniciava um percurso escolar marcado pela repetência e pelo insucesso...(p. 3)*

- *...a primeira causa de repetência precoce [...] é o **défice de competências em leitura**. As crianças reprovam no 2º ano por não lerem bem, por não terem atingido os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita, seja no domínio técnico de identificação e descodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou no domínio do vocabulário (pp. 8-9)*

- Crianças que aprendem ler sem dificuldades, expressam grande sentimento de satisfação.
- Crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura passam a duvidar de si mesmas, consideram-se pouco inteligentes, desenvolvem baixa autoestima...

Quais são as saídas:

- Comportamentos agressivos e desafiadores...
- Comportamentos “depressivos” como apatia, desatenção ou recusa a aprender.

☞ Problemas de leitura e problemas de comportamento

Por que razão é tão difícil para algumas crianças aprender a ler e a escrever?

- Investigação sobre as crianças
- Investigação sobre o ato de ler

INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CRIANÇAS

Características das crianças que são “impeditivas” da aprendizagem da leitura:

- Inteligência, atenção;
- Coordenação visuomotora, diferenciação percetiva, esquema corporal, lateralidade;
- Processamento fonológico;
- Conhecimentos prévios sobre leitura



Tipo de crianças estudadas

- Crianças com dificuldades em aprender a ler e a escrever
- Crianças a aprender sem quaisquer dificuldades

Investigação sobre o ato de ler

A Leitura é essencialmente uma atividade visual e percetiva?

Se sim, qual a razão de muitas crianças não confundirem outros sinais gráficos a não ser as letras?

Como é que se processa a informação no ato de ler?

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

- Ler é, essencialmente, uma atividade linguística e cognitiva.
- Os bons leitores não se distinguem dos maus leitores em competências como: inteligência, memória, diferenciação percetiva, coordenação visuomotora, lateralidade ou esquema corporal.
- O desenvolvimento linguístico das crianças, nomeadamente no que concerne às competências de análise da língua é das variáveis mais fortemente correlacionadas com o sucesso na aprendizagem da leitura;

COMPETÊNCIAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

- Domínio da Linguagem Oral:
Conhecimento lexical, Conhecimento morfosintático, Memória de Trabalho para material verbal, Capacidade para refletir sobre a língua
- O que já sabem SOBRE leitura e escrita.
Leitura como um processo que se inicia antes da entrada no 1º Ciclo E.B.
- 3. A motivação para ler

➤ Aprender a ler....

é um enorme desafio

- A aprendizagem da leitura origina grandes mudanças desenvolvimentais, em termos cognitivos, afetivos e sociais.
- Ao aprender a ler apropriamo-nos de uma poderosa ferramenta para aprender mas, também, para PENSAR.
- A aprendizagem da leitura exige também mudanças importantes no cérebro.
- O cérebro “falante” tem de se “reciclar” para passar a ser também um cérebro “leitor e escritor”.
- A leitura promove a neuroplasticidade e tem sido, por isso, alvo de investigação não só por parte das ciências da educação mas também das neurociências.
- A linguagem oral é uma conquista muito antiga da humanidade. Permitiu a formação, ao longo da evolução da espécie, de estruturas cerebrais especializadas para a produção e compreensão da fala.
- O genoma humano possui as instruções necessárias para a formação de circuitos cerebrais especializados para a linguagem oral.
- A aquisição da linguagem é uma aquisição “natural”.

- A linguagem escrita é uma aquisição cultural e muito recente na história da humanidade.
- Não há, ainda, no nosso cérebro, áreas pré programadas para a sua aquisição.

Por isso...

- Exige ensino formal e sistemático.
- Aprender a ler só se torna possível através do funcionamento coordenado de diversas regiões do cérebro.
- Estas áreas não são originalmente especializadas para a leitura, mas para a linguagem oral e processos visuais (Dehaene et al., 2010).

Áreas cerebrais para a Linguagem oral

- As áreas especializadas para a aquisição da linguagem oral, constituídas a partir da informação genética, estão localizadas, predominantemente, no hemisfério cerebral esquerdo.
- As áreas de Broca e de Wernicke são muito importantes para a expressão e a compreensão da linguagem oral

Os circuitos cerebrais envolvidos na leitura

A leitura de palavras é o processo que tem sido mais estudado pelas neurociências, principalmente, por meio do uso das imagens produzidas por ressonância magnética ou TEP.

Modelo Simples de Leitura

$$CL = IPE (D) \times CLO$$

Hoover, & Gough, 1990.



Três regiões do córtex cerebral que se destacam no processo de leitura de palavras

- a) região occipito-temporal.
- b) região parieto-temporal, em torno da área de Wernicke;
- c) região localizada no lobo frontal, que, em parte, coincide com a área de Broca.

➤ *A região occipito-temporal* processa a informação visual, como, por exemplo, o reconhecimento de rostos.

Aprender a ler exige que esta região se especialize para o sistema de escrita no qual a criança aprende a ler, sendo denominada área da forma visual da palavra (VWFA – do inglês, *visual word form area*).

Esta região processa quer as palavras impressas, quer as manuscritas, independentemente do tipo e corpo de letra usados ou da sua posição.

➤ *A região parieto-temporal*, em torno da área de Wernicke está associada à análise fonológica das palavras escrita e dos seus constituintes, permitindo, assim, a correspondência entre grafemas fonemas.

Esta é a área do córtex cerebral que permite as diversas competências associadas à consciência fonológica (identificação de rimas, segmentação de sílabas e fonemas, fusão fonémica...).

➤ Na *região localizada no lobo frontal*, que, em parte, coincide com a área de Broca, ocorre o processamento da informação fonológica associada à articulação da palavra escrita.

➤ Apesar da área de Broca estar envolvida na produção da fala, a ativação desta região ocorre quer na leitura em voz alta, quer na leitura silenciosa.

A leitura silenciosa não é, por isso, apenas uma tarefa visual, como durante muito tempo se pensou.

Ler implica poder estabelecer relações entre áreas envolvidas no processamento visual e gráfico e as áreas envolvidas no processamento linguístico.

➤ Aprender a ler palavras exige fazer corresponder a grafia das palavras, processada na região occipitotemporal, com a informação processada, prioritariamente, na região parietotemporal (a região da análise fonológica da palavra).

➤ Há leitores com dificuldade em realizar a análise fonológica das palavras, o que faz com que não possam alcançar a automaticidade na conexão entre processos gráficos e sonoros.

➤ Nos leitores sem dificuldades, o cérebro reconhece rapidamente as palavras, pois é formado um modelo neural para as palavras conhecidas. A visão da palavra escrita ativa imediatamente as informações referentes à palavra, de forma automatizada e sem esforço consciente. O cérebro cria, assim, uma espécie de “autoestrada” para a leitura.

➤ Imagens do funcionamento cerebral de adultos alfabetizados e não alfabetizados sugerem que a aprendizagem da leitura torna mais especializadas as áreas visuais e linguísticas do cérebro (Dehaene et al., 2010).

➤ A ativação da área correspondente à palavra falada praticamente duplica nos adultos alfabetizados. Este padrão de ativação resulta da habilidade de análise fonémica desenvolvida na aprendizagem da linguagem escrita.

O cérebro que aprende a ler

➤ Os estudos de imagiologia cerebral mostram que, durante a leitura de palavras, os bons leitores apresentam uma grande ativação da região occipito-temporal, que corresponde à área da forma visual da palavra.

Então...

Não será mais adequado ensinar a ler por um método global, baseado na aprendizagem da palavra como um todo?

As evidências obtidas pelas neurociências mostram que não

Embora a região occipito-temporal seja bastante ativada, isto não exclui a ativação das outras áreas.

Na região occipitotemporal as palavras são analisadas nos seus componentes gráficos **antes** de serem reconhecidas visualmente como tais.

Assim, as letras, os dígrafos ou os morfemas são processados **antes** do reconhecimento da palavra como um todo.

O facto de este processamento ser tão rápido **cria a ilusão da leitura** realizada por meio da apreensão global e visual das palavras.

Aprender a ler em línguas de escrita alfabética exige que o aprendiz:

- a) Perceba que a linguagem escrita representa a linguagem oral;
- b) Perceba que as letras (grafemas) representam os sons da linguagem oral;
- c) Perceba que esta relação não é (bi)unívoca;
- d) Identifique os sons que constituem as palavras (e que são co-articulados);

O melhor método é aquele que propicia o desenvolvimento destas competências... EM CONTEXTO SIGNIFICATIVO DE LEITURA.

➤ Leitores aprendizes mostram grande ativação da região parieto-temporal e frontal, o que evidencia:

- a) Que estão a fazer a análise fonológica da palavra;
- b) Que estão a fazer um esforço consciente para realizar a correspondência entre aspetos gráficos e sonoros;
- c) A importância da análise fonológica na vocalização da palavra escrita;
- d) A importância da vocalização para a leitura.

26

➤ O que é ler num sistema alfabético?

$$C.L. = I.P.E. (D) \times C.L.O$$

$$C.L. = F \times C.L.O$$

Como funciona o sistema alfabético?

- representa a fala ao nível do fonema
- cada fonema é representado por um ou mais grafemas
- a ordem temporal da fala é representada por uma ordem espacial-sequencial ortográfica

Ler num sistema alfabético implica:

- conhecimentos sobre letras/grafemas e o modo como representam os fonemas.
- consciência fonémica.

O que nos tem mostrado a investigação sobre leitura:

“..a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada” (Stanovich, 1991)



- As pesquisas sobre percepção da fala e desenvolvimento da linguagem mostram que a consciência de diferenças fonémicas (ba-da) está presente desde o nascimento, e que a análise de fonemas se torna operacional a partir dos 6 meses, quando os bebés começam a extrair palavras no fluxo da fala e a construir um vocabulário recetivo.
- À medida que a percepção e produção de fala aumentam em eficácia, as crianças passam a andar em “piloto automático”, operando abaixo do nível de atenção consciente.
- O cérebro realiza estas funções por nós, pelo que não precisamos de as monitorizar. Uma vez dominadas as habilidades necessárias, os fonemas tornam-se, novamente, inconscientes (Chaney, 1992).

Também os adultos não são conscientes dos fonemas individuais enquanto ouvem ou falam, porque a sua atenção está focada no significado.

Exemplo:

Quando se perguntou a vários alunos universitários sobre quantos fonemas tem a palavra *trilho* obtiveram-se respostas entre 2 e 6.

- Devido ao facto de a análise de fonemas ocorrer abaixo do nível de atenção consciente, as crianças devem ser ensinadas a prestar atenção à fala (nível fonema) para aprenderem a ler num sistema de escrita alfabético.

Como os fonemas são difíceis de ensinar, porque são co-articulados e difíceis de separar....

..... Começa-se pelas letras.

Da letra para o som.... Porque....

- O nome das letras contém o som que a letra apresenta.
- Os fonemas são abstratos e breves, enquanto as letras são concretas e visíveis.

Mas...

não está provado, que as letras sejam mais concretas para as crianças do que os sons da sua própria fala.

Da letra para o som?

Do som para a letra?

Será completamente indiferente?

Pergunta feita a cerca de 100 professores:

Cerca de dois terços considerou que a lógica da letra para o som é a mais “lógica”, porque “*sem letras não se aprende a ler*”.

Esta posição é reforçada com outros argumentos, como “*as crianças pequenas são concretas... e as letras também são algo concreto*”.

Alguns, poucos, consideram que o nome das letras “*dá pistas sobre a forma como devem ser lidas*”.

Quando se pergunta qual é o alvo desta análise, muitos não respondem.

Os que respondem consideram que o alvo da análise é:
“a própria letra, a sua grafia, a forma como se lê...”

argumento que é confirmado pela estratégia usada pelo João quando, convidado a escrever a letra E (maiúscula) comenta: “faço um <e> pequeno e depois uma perninha para baixo”.



Psicóloga: E o «é»? Sabes escrever a letra E.

João: Sei. É assim... (e enquanto desenha a letra diz... faço um < e> pequeno e depois uma perninha para baixo).



João: Hoje aprendi o “fe”. É assim... com dois “tiles”.



Psicóloga: Eu chamo-me FFFFernanda (prolongando a fricativa inicial). Achas que essa letra entra no meu nome?

João: Não.

Conclusões da investigação:

- A prática em ouvir unidades de som do sistema de escrita, aprender as correspondências entre essas unidades e os signos gráficos que as representam, e imaginar como as unidades se relacionam para formar palavras são os elementos essenciais de um ensino de leitura eficaz.
- Quanto mais essas habilidades forem praticadas pelos olhos, pelos ouvidos e pelas mãos, melhor.

- De início nenhum nome de letra, ou nomes inventados.
- Orientação som-para-escrita. Fonemas, não letras, são a base do sistema de notação.
- Ensinar as crianças a identificar e a sequenciar sons em palavras reais, fazendo a ligação à sua representação usando letras.
- Ensinar, desde o início, que um mesmo som pode ser representado por várias letras (e vice versa) (McGuinness, 2006).

Referências

- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3 year-old-children, *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Aprender a ler e a escrever em Portugal*. Acedido a 30 setembro 2018 em: <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>
- Stanovich, K. (1991). Cognitive science meets beginning reading. *Psychological Science*, 2, 70-81.



ANEXO III

FLEXIBILIDADE CURRICULAR. IMPLICAÇÕES

Flexibilidade Curricular Implicações



**XXVII Seminário
Rede de Escolas ESCXEL**

19 de outubro de 2018
M^a Helena Peralta

Flexibilidade no micro espaço curricular

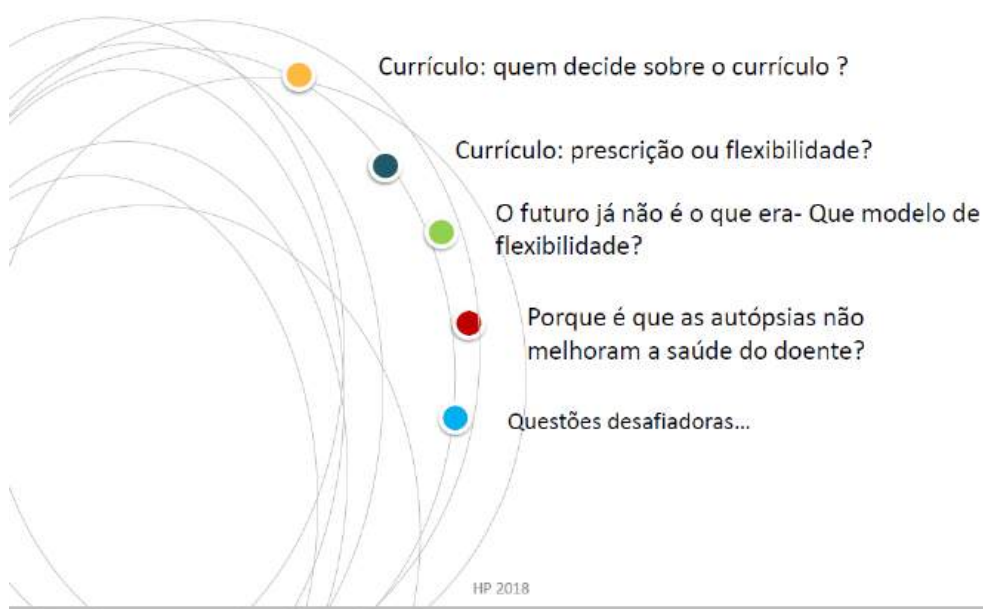
Depending on how well developed teaching and teachers are in any particular country, a curriculum framework and guidance need to have more or less prescription – and countries need to know when they can move to less prescription to free up teachers to make local decisions.

Gilbert Ryle, 1971

HP 2018



Questões orientadoras



Níveis de decisão curricular

Curriculo: quem decide sobre o curriculo?

HP 2018

Questões a propósito do currículo

A Humanidade ainda não se pôs de acordo acerca do que ensinar: devemos considerar as virtudes ou a boa vida?

Também não está claro se a educação deve estar mais preocupada com as capacidades intelectuais ou com as virtudes morais. A prática corrente deixa-nos perplexos: ninguém sabe em que princípio se deve basear – o útil na vida, a virtude ou o conhecimento mais elevado? Todas estas três perspectivas são defensáveis.

(Aristóteles, *Política*, sec. IV a.c.)

HP 2018

O que é o “currículo”?

Conjunto de aprendizagens tidas como
necessárias numa época e contexto

MC Roldão, 2011

(Os Programas são apenas instrumentos mediadores)

**O currículo como construção social adequa-se
formalmente ao tempo em que é produzido.**

HP 2018



Curriculum como construção social e política

O modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes a ensinar reflecte a distribuição do poder no seu seio e o modo como o controlo social dos comportamentos individuais é assegurado

Bernstein, 1971

(On the Classification and Framing of Educational Knowledge)

HP 2018

Quem decide sobre o currículo?



Curriculo

**Curriculo:
prescrição ou flexibilidade?**

HP 2018

Tensões curriculares

Abertura

- Flexibilidade
- Diferenciação
- Conceito robusto de conteúdo
- Transformação
- Expansão
- Profissionalidade
- Gestão pelo *output*
- Local ...

Fecho

- Controlo
- Uniformização
- Conceito redutor de conteúdo
- Reprodução
- Contracção/contenção
- Funcionalismo
- Gestão pelo *input*
- Central ...

HP 2018



Como tem evoluído, em Portugal, o currículo como construção social?

HP 2018

O currículo em Portugal (1926 – 1974)

O currículo é marcadamente ideológico, caracteriza-se pelo fecho, isolamento ao exterior e pelo, privilégio de algumas disciplinas, linearidade na exposição dos conteúdos. Inovação e autonomia eram conceitos “estranhos” ao currículo.

1936

- Durante o Estado Novo, e com a Reforma Educativa de 1936, o ensino estrito das letras e dos números eram saberes bastantes para formar cidadãos preparados para a obediência ao regime e estava fora de questão o incentivo à criatividade.

Amaral, 2005

(Criatividade e Educação Artística)

HP 2018



O currículo em Portugal (Anos 70-80)

Pedagogia por objectivos

- ✓ Ensino estruturado. Importância da organização curricular, com enfoque na planificação, sustentada num modelo tecnológico e num quadro de objectivos comportamentais.

HP 2018

O currículo em Portugal (Anos 80-90)

- ✓ **Maior flexibilidade curricular, diferenciação, interdisciplinaridade**
O Currículo como um todo articulado visando a educação pessoal integral do aluno. Objectivos que incluem os domínios dos conhecimentos disciplinares, mas também das **atitudes e valores e das aptidões e capacidades.**
- ✓ Criação da Área-Escola.
- ✓ Reforma do sistema educativo português - inicia-se em meados dos anos 80 com a criação, em 1986, da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE). É dada especial atenção à reforma dos planos curriculares.
- ✓ **Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo**
- ✓ Reforma participada e publicamente discutida (documentos preparatórios).

HP 2018

O currículo em Portugal (2001-2011)

Cultura de projecto; competências; metas de aprendizagem

1º momento: 1996 - O Projecto de Reflexão Participada dos Currículos do EB..

2º momento: 1999 - O Projecto de Gestão Flexível do Currículo (1999)

- ✓ Importância do conceito de “competência”
- ✓ São criadas três novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Educação para a Cidadania e Projecto Interdisciplinar

3º momento: 2001 – **Publicação do Currículo Nacional do**

- ✓ **Ensino Básico: Competências essenciais** (Ministério da Educação, 2001)
- ✓ Valorizam-se também saberes não disciplinares transversais.
- ✓ Dá-se importância à descentralização curricular.

4º Momento: 2010/2011 – **As metas de aprendizagem**

- Tentativa de conciliação entre duas perspectivas curriculares

HP 2018

Enquadramento europeu: princípios gerais

- ✓ A educação e a formação como pilares da “sociedade do conhecimento”;
- ✓ O conhecimento como um bem essencial e universal, bem que se adquire e desenvolve num *continuum* (formação ao longo da vida);
- ✓ Riqueza de conteúdos curriculares ;
- ✓ Maior articulação entre formação e actividade profissional;
- ✓ Mudança das metodologias de ensino, com ênfase na prática (aprender fazendo) e em abordagens centradas no aluno;
- ✓ Valorização do trabalho de projecto, da resolução de problemas, da pesquisa, da utilização das TIC, de estratégias promotoras da criatividade e do empreendedorismo;
- ✓ Adopção de modelos curriculares baseados em competências;
- ✓ Aumento da mobilidade de estudantes e profissionais; Mas...
- ✓ Construção de referenciais e de testes que permitam a comparação e a equivalência de qualificações.

HP 2018



O currículo em Portugal (2011-2015)

Corte radical com o modelo de currículo que tinha vindo a ser construído desde os anos 90.

Retrocesso:

- ✓ Os conteúdos como valor curricular absoluto e, por isso, com um peso desmedido nos programas/metast.
- ✓ Secundarização da formação integral do aluno.
- ✓ Corte com a pedagogia ativa, com a abordagem de projeto, com os modelos por competências, com..., com... o aluno e a aprendizagem como o centro da educação.
- ✓ As metas curriculares configuram um misto de modelo curricular centrado nos conteúdos, com uma descrição behaviorista dos comportamentos que se considera traduzirem a aprendizagem dos alunos (designados por metas/objetivos/descriptores em diferentes disciplinas).
- ✓ Sobrevalorização dos exames.

HP 2018

O currículo em Portugal (2017...)

Autonomia e flexibilidade curricular

Curriculum escrito/formal (O referencial Curricular):

➤ **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**

+

➤ **Aprendizagens Essenciais**

HP 2018



Curriculo – ensino, aprendizagem, avaliação.

Diferentes modelos de currículo requerem diferentes abordagens de ensino e de aprendizagem e distintos modos de avaliar, de acordo com o seu grau de complexidade, de abstracção, de flexibilidade...

HP 2018

Curriculo – ensino, aprendizagem, avaliação.

**O futuro já não é o que era.
Que modelo de flexibilidade?**

HP 2018



O futuro já não é o que era...

É possível continuar a fingir que o mundo fora da redoma da sala de aula não mudou, não avançou, não surgiram novos modos de aceder e de construir conhecimento, de funcionar em sociedade e em privado?

HP 2018







*As nossas escolas (e as salas de aula)
ficaram presas ao séc. XX.
Os alunos já saltaram para o séc. XXI.*

Marc Prensky

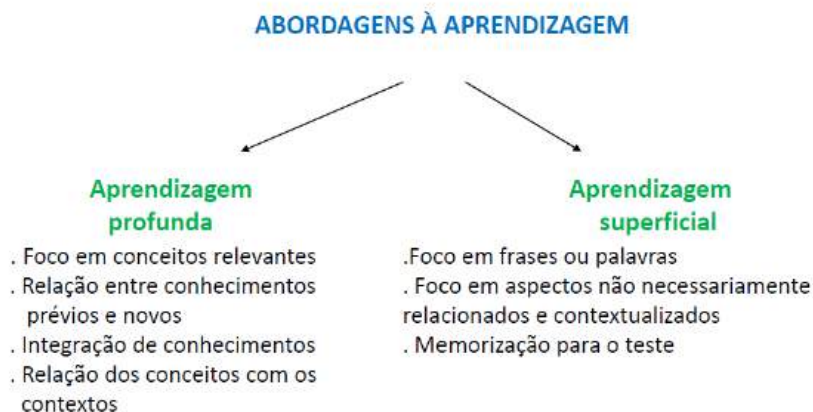
HP 2018

Modelo de flexibilidade

- Centrado nos **alunos e na aprendizagem (significativa, profunda)**. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados.
- Focado em **competências**, sustentadas em **conhecimentos sólidos**, organizados como aprendizagens essenciais.
- Organiza-se em **aprendizagens essenciais**, numa perspetiva de “emagrecimento” do currículo, abrindo espaço à decisão dos professores, valorizando o seu saber.
- Articula o “**Perfil de saída...**” com as fases e elementos do currículo que a ele conduzem.
- Articula o referencial curricular (Perfil + AE) e a matriz das orientações curriculares do sistema com a **dimensão de autonomia das escolas**, permitindo-lhes definir a sua própria cultura de aprendizagem e de ensino.

HP 2018

QUE CONCEITO DE APRENDIZAGEM?



(Ramsden, 2003)

HP 2018

O que são as Aprendizagens Essenciais

A componente do referencial curricular que designamos por **Aprendizagens Essenciais** (AE) terá assim de expressar esta tríade de elementos (conhecimentos, capacidades e atitudes) ao longo da progressão curricular, explicitando:

- **o que alunos devem saber** (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, **articulados concetualmente**, relevantes e significativos),
- **o que devem ativar para adquirir esse conhecimento** (operações/ações necessárias para aprender)
- **e o saber fazer a ele associado** (como **mostrar que aprendeu**), numa dada disciplina, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e **olhados na sua continuidade e articulação vertical**

HP 2018

O que são as Aprendizagens Essenciais

Distínguir o essencial do acessório- alguns critérios

- Essencial associa-se a **estruturante** (indispensável à compreensão de um saber).
- Essencial opõe-se a – ou distancia-se de - **mínimo.**
- Essencial implica **articulado em progressão.**

HP 2018



Como tornar os alunos participantes ativos?

Porque é que as autópsias não melhoram a saúde do doente?

HP 2018

No secundário só 86 entre 500 escolas têm 50% ou mais alunos com percursos diretos de sucesso (17,2%). Há uma escola com apenas 2%

Há 35% de alunos que não concluem o ensino secundário no tempo esperado.

No 9º ano, entre 1204 escolas 723 ficam abaixo dos 3 valores ((60%) e 481 acima (40%)

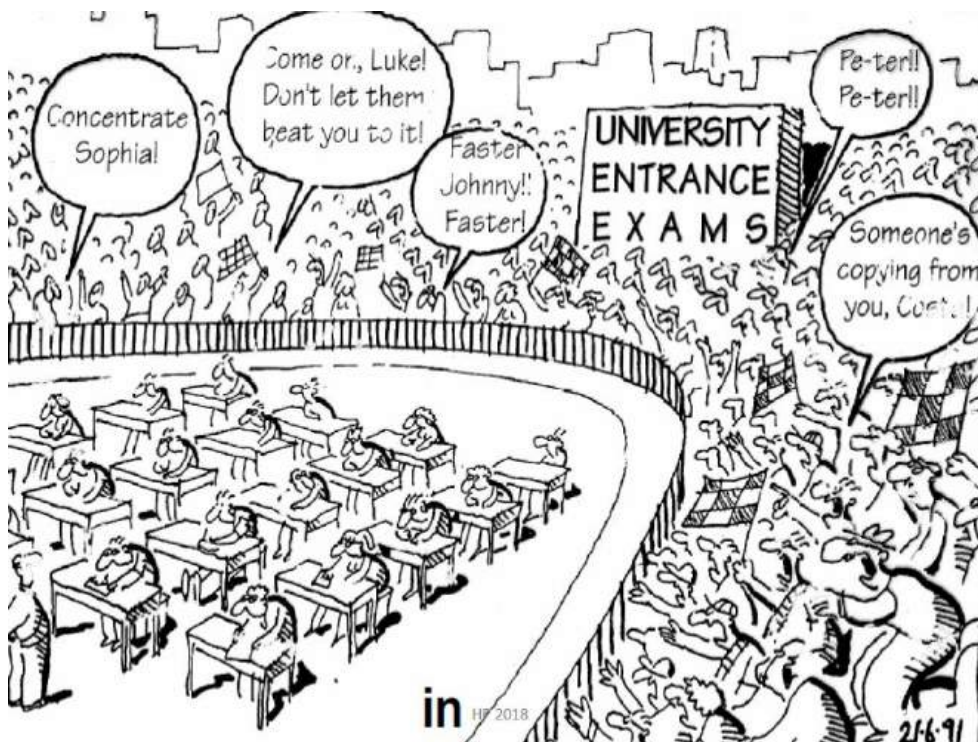
Há escolas cujos alunos têm médias inferiores a 8 valores no secundário ou não chegam aos 2 no 9º ano. Cerca de 60% não chega à média de 3 valores em Português e Matemática

Em cada 6 escolas secundárias há 5 em que mais de metade dos alunos chumbaram ou tiveram negativas nos exames

Portugal tem uma das maiores taxas de **abandono e insucesso** do MUNDO, chegando aos 16% no secundário e 35% no 12º ano

HP 2018





O conhecimento essencial não é passageiro...

A “mortalidade” do conhecimento escolar - Porquê?- Como o avaliamos?

- Os testes que mais fazemos - Revelam o que de **essencial** se aprendeu? Mostram o que ficou **“em uso”**?
- A “mortalidade” da nota - **Fecha um círculo** de conhecimento adquirido? Arruma-o?...
- **Quando, como e onde** avaliamos o **essencial** – o que ficou realmente adquirido e passível de uso subsequente?
- **A sustentabilidade** do saber **essencial** adquirido– **“o que fica quando o resto se esqueceu..”**

HP 2018



Despacho

(Gabinete do Secretário de Estado da Educação)

Artº 20:

A avaliação tem por objetivo central **a melhoria do ensino e da aprendizagem** baseada num **processo contínuo** de intervenção pedagógica.

HP 2018

Avaliação como suporte da aprendizagem

“Se os nossos alunos não estão a aprender o que lhes ensinamos, porque é que continuamos a ensiná-los (e a avaliá-los) da mesma maneira?”

É esta realidade simples e profunda que faz com que **a avaliação talvez seja o factor central de um ensino eficaz**. Se os nossos alunos aprendessem o que lhes ensinamos, nunca precisaríamos de avaliação. Bastava catalogar tudo o que ensinámos, com a certeza de que isso era o que tinham aprendido.

Dylan Wiliam, 2013

HP 2018



Av. Formativa vs. Av. Sumativa

De uma forma muito simplista, diria que:

Avaliação sumativa – **centra a atenção no** currículo formal, pretende saber se o aluno aprendeu aquilo que se esperava que aprendesse – **avaliação da aprendizagem**

Avaliação formativa – centra-se na estratégia, no caminho para que o aluno seja capaz de atingir o objectivo, entendendo o que se espera que aprenda, o que aprende e como pode aprender – **avaliação para a aprendizagem; avaliação como aprendizagem.**

HP 2018

Av. Formativa vs. Av. Sumativa

Avaliação formativa – informa os diretamente interessados (aluno, professor, EE) sobre os progressos do aluno. Visa melhorar a aprendizagem; por isso a informação deve ser clara, útil, eficaz e dada a tempo de permitir a mudança (de estratégia, de meios, etc.) e, logo, a melhoria.

➡ **VISA O PRESENTE E, SOBRETUDO, O FUTURO**

Avaliação sumativa - informa os outros (...) sobre os resultados que o aluno conseguiu

VISA O PASSADO



HP 2018



A. FORMATIVA

- **A avaliação formativa é uma conversa contínua entre o professor e os alunos.**
- **É também a ponte entre a aula de hoje e a de amanhã.**
- Na avaliação formativa, os professores, **como os detectives**, procuram pistas sobre os progressos na aprendizagem dos alunos. **Como os médicos**, usam técnicas de diagnóstico e examinam as opções de tratamento adequadas. **Como observadores perspicazes**, prestam atenção ao que os alunos fazem e arquitectam múltiplas formas, directas e indirectas, de recolher informação dos alunos sobre o que pensam do que fazem. Analisam essa informação de modo a mostrar aos alunos onde estão em relação ao objectivo definido (capacidades, conhecimentos, compreensão, etc.) e planificam estratégias em conformidade.

Carol Ann Tomlinson

HP 2018

Av. Formativa vs. Av. Sumativa

O termo *formativa*/o não se deve aplicar ao instrumento de recolha das evidências de aprendizagem, mas à função que essas evidências servem.

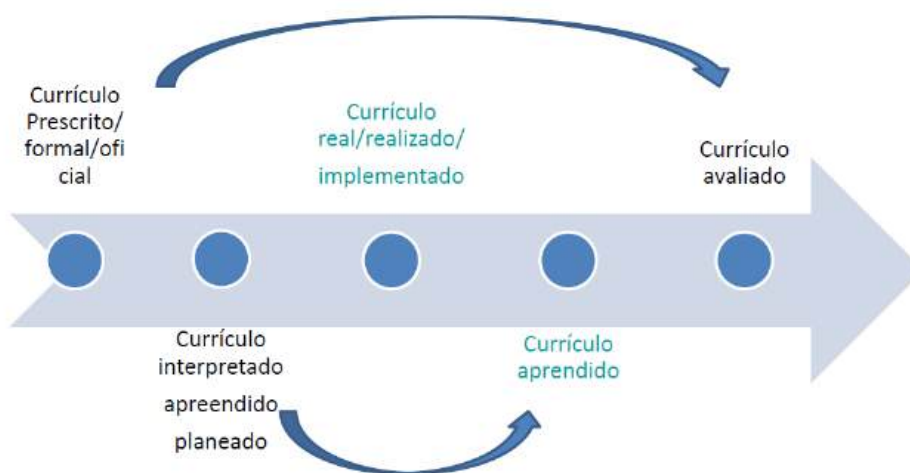
Se aceitarmos que **qualquer avaliação pode ser usada com função formativa**, precisamos de a caracterizar de modo a que seja útil para a de sala de aula. O modo mais útil que encontrei, foi pensar em três processos chave no percurso de aprendizagem (em direcção ao objetivo):

- 1. Onde está o aluno neste momento?**
- 2. Onde deveria/precisa de estar?**
- 3. Como chegar lá?**

HP 2018

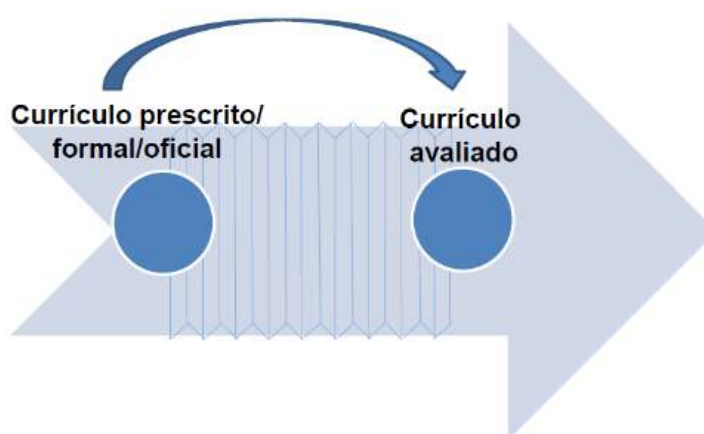


Articulação Currículo/Avaliação



HP 2018

Alinhamento Currículo/Avaliação



HP 2018

Av. Formativa vs. Av. Sumativa

O termo *formativa/o* não se deve aplicar ao instrumento de recolha das evidências de aprendizagem, mas à função que essas evidências servem.

Dylan Wiliam, 2013

HP 2018

INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

São:

- meios de recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos (se, quanto, quão bem, como aprenderam/estão a aprender) para sustentar a emissão de um juízo de valor e uma decisão por parte do professor, do aluno, ou de ambos (melhorar a aprendizagem, classificar, etc., etc.);
- suportes de estratégias de aprendizagem. Geralmente essa decisão ou essa estratégia funciona como resposta a perguntas específicas.

HP 2018



INSTRUMENTOS

PERSPETIVA ATOMÍSTICA/PARCIAL (unidades parciais; aprendizagem superficial)

- preenchimento de espaços
- escolha múltipla
- verdadeiro/falso
- transformação
- resposta curta
- completação
- associação
- ordenação
- pergunta/resposta

INSTRUMENTOS FECHADOS (RESPOSTA “ÚNICA”, OBJECTIVA, SEM AMBIGUIDADES)

HP 2018

INSTRUMENTOS

PERSPETIVA HOLÍSTICA (competência construída; complexidade; aprendizagem profunda)

- Realização de tarefas complexas
- Produção (de textos, objectos, esquemas ...)
- Relatório (de percurso, de experiência, de projecto...)
- Resolução de problemas
- **Trabalho de projecto**
- Simulação; jogos
- Diálogo
- Debate
- Diário, (re)conto
- Ensaio
- Portefólio
- Observação em situação
- Entrevista
- Apresentações orais

INSTRUMENTOS ABERTOS (Várias possibilidades de resposta)

HP 2018



Questões às escolas

Em relação ao currículo enunciado

- Qual a posição da escola/o que é que a escola pensa do Referencial Curricular (Perfil dos Alunos e Aprendizagens Essenciais)?
- A escola, em geral, e cada departamento e cada professor, em particular, já fizeram uma análise do referencial, como um todo, e de alguns aspetos particulares? Como foi feita essa análise?
- Qual o valor relativo do currículo face ao conhecimento disciplinar?
- Como vai a escola usar a sua margem de autonomia para enriquecer as aprendizagens dos alunos e para desenvolver o seu perfil de saída?
- Como se vai organizar para o fazer?.

HP 2018

Questões aos professores

Como é feito o acompanhamento da aprendizagem dos alunos?

Como se trabalha nos grupos? O que se aprende? Quem decide o quê? Que responsabilidades para os alunos?

Qual é o lugar ocupado pela aquisição de conhecimentos? E de atitudes/ capacidades/ comportamentos sócio afectivos?

Como é que o professor antecipa a acção em sala de aula? Como decide em situação?

Qual o lugar/peso da avaliação na planificação e na melhoria das aprendizagens?

Como é feita a avaliação? (formativa, sumativa, *feedback* ...)

HP 2018





Conhecedor
Crítico/Analítico
Criativo
Indagador/Investi
gador
Organizador
Comunicador
Colaborador
Respeitador
Responsável
Autônomo
Cuidador de si e
dos outros

ANEXO IV

WORKSHOP 1 - LEITURA E NEUROCIÊNCIAS EM INTERFACE COM A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR



**XXVII SEMINÁRIO REDE DE ESCOLAS ESCXEL
OEIRAS/PORTUGAL
LEITURA + NEUROCIÊNCIAS EM INTERFACE
COM A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

**Prof.^a Angela Chuvas Naschold
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN**

**PROJETO LEITURA
+
NEUROCIÊNCIAS**

**PRÁTICA PROFISSIONAL E
ESTUDOS ACADÊMICOS**

**PESQUISA INVARIÂNCIA
DA VISÃO
X
VARIÂNCIA DAS LETRAS**

**PESQUISA
METÁFORA
CORPORIFICADA NA
COMPREENSÃO DE
HISTÓRIAS INFANTIS**

**CURSO DE PÓS-
GRADUAÇÃO
LATO SENSU**





1

SITUAÇÃO MUNDIAL

VERSUS UMA

ABORDAGEM DIDÁTICA COMPATÍVEL COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL





Quase todos concordam
que a solução deve ser provida pela escola,
mas como alcançar uma
escola realmente eficaz?



2 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR e INTERDISCIPLINARIDADE

A metodologia de trabalho e o planejamento é flexibilizada tendo por base a interdisciplinaridade utilizando:

ESTUDO DAS TEORIAS E MATERIAIS QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO EM INTEGRAÇÃO COM OS DO PROFESSOR E DO SISTEMA DE ENSINO

ARGUMENTOS INTERDISCIPLINARES
Mapeamento Curricular de Interface

OBRAS LITERÁRIAS QUE SE INTERCONECTAM COM OUTRAS TIPOLOGIAS E GÊNEROS TEXTUAIS

ENGAJAMENTO DO PROFESSOR E DO ALUNO

3

TEORIA ENATIVA

Bruner (2006)

Aprendizagem Enativa

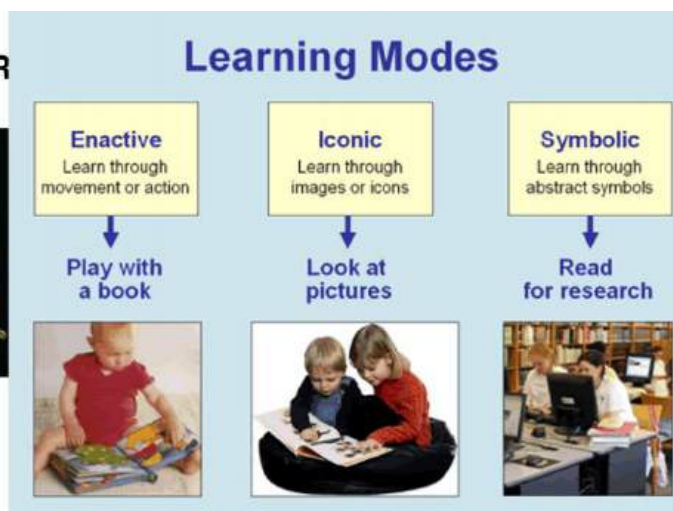
CÉREBRO

APRENDIZAGEM MOTORA

APRENDIZAGEM INTELECTUAL



JEROME BRUNER



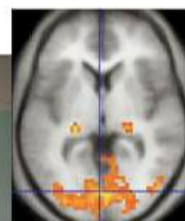
4

NEUROCIÊNCIAS (CIÊNCIA DA LEITURA)

Dehaene (2006)

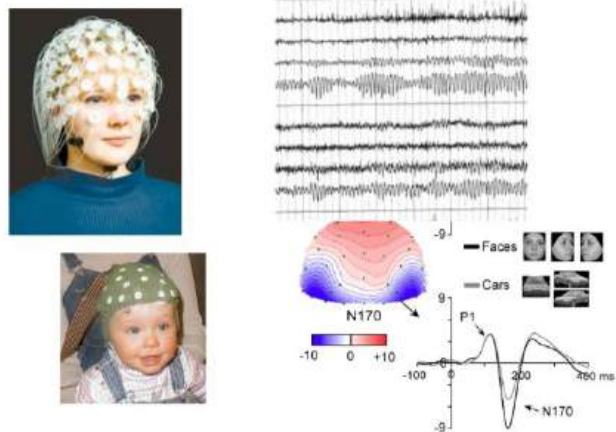
Sidarta Ribeiro (2015)

Ressonância Magnética- IRM



Electroencefalograma (EEG)

Quando?

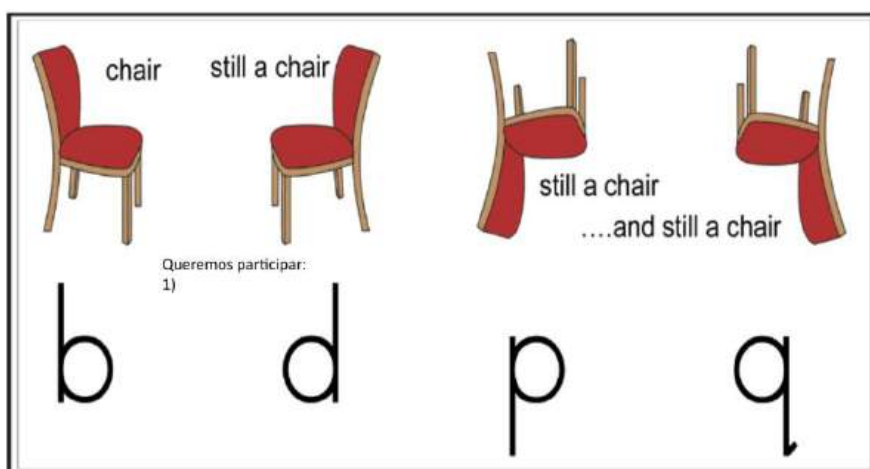


MEG



Medindo movimentos oculares ('eye tracker')

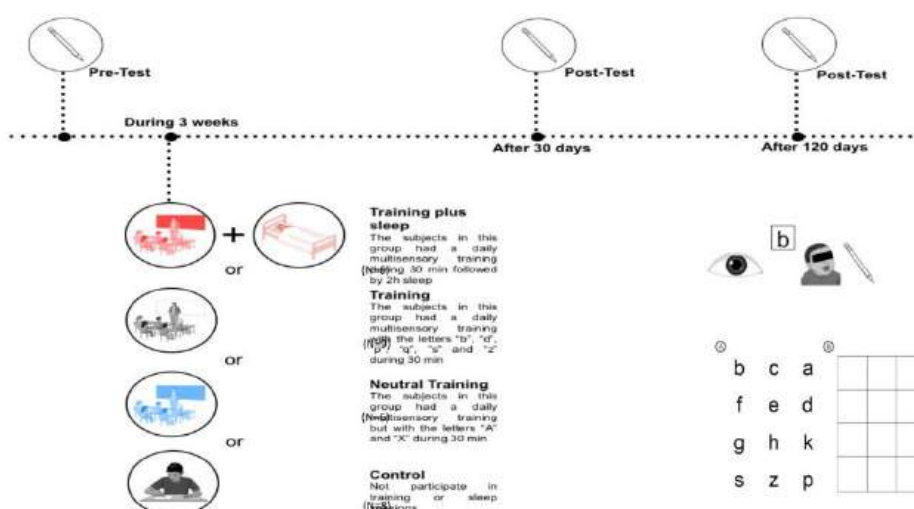




Porque nosso cérebro possui
« invariância em espelho »?



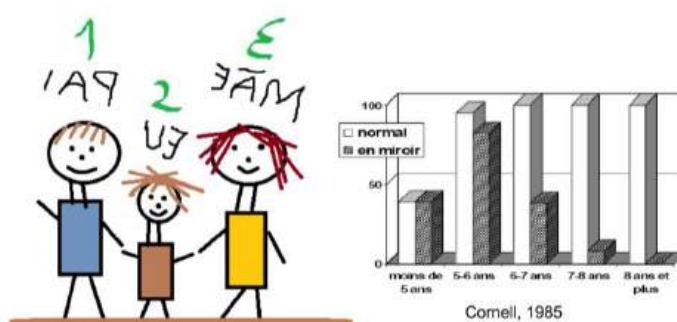
Porque é vantajoso para identificar



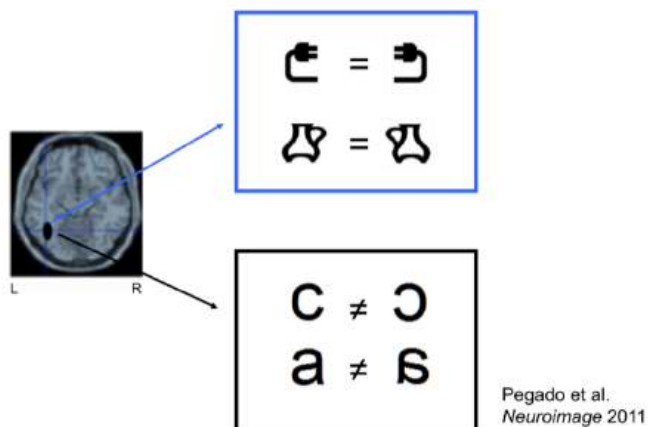
Você já viu essas imagens ?



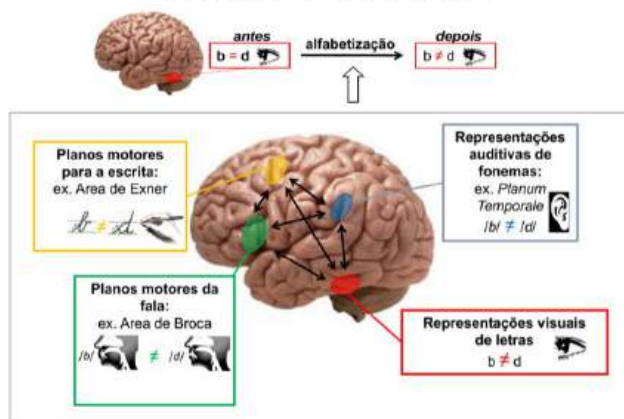
Escrita em espelho:
manifestação da « invariância em espelho »



A prática da leitura « quebra a invariância em espelho » das letras na 'região ortográfica'



Como a alfabetização modifica a 'invariância em espelho' do sistema visual?



Adaptado de Pegado et al., Frontiers 2014

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma bagunça total, que você ainda pode ler sem problema.

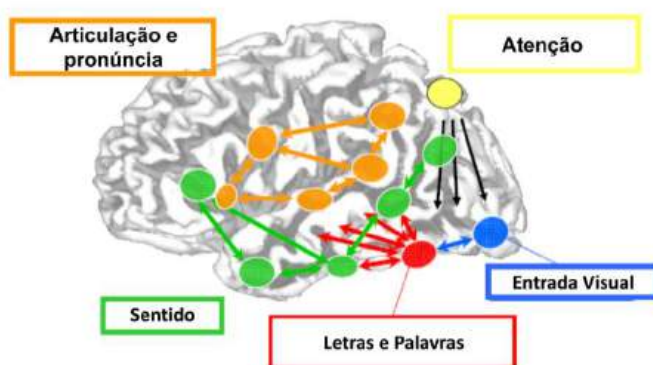
EVIDÊNCIAS

O nosso **sistema visual** é modificado com o intenso treinamento visual que é a leitura

O reconhecimento das letras associado à relação grafema/fonema modifica regiões cerebrais que tratam da fonologia e consequentemente aceleram a leitura de palavras

A **aquisição tardia** da leitura induz mudanças cerebrais semelhantes àquelas ocorridas na infância

Circuitos Cerebrais da Leitura



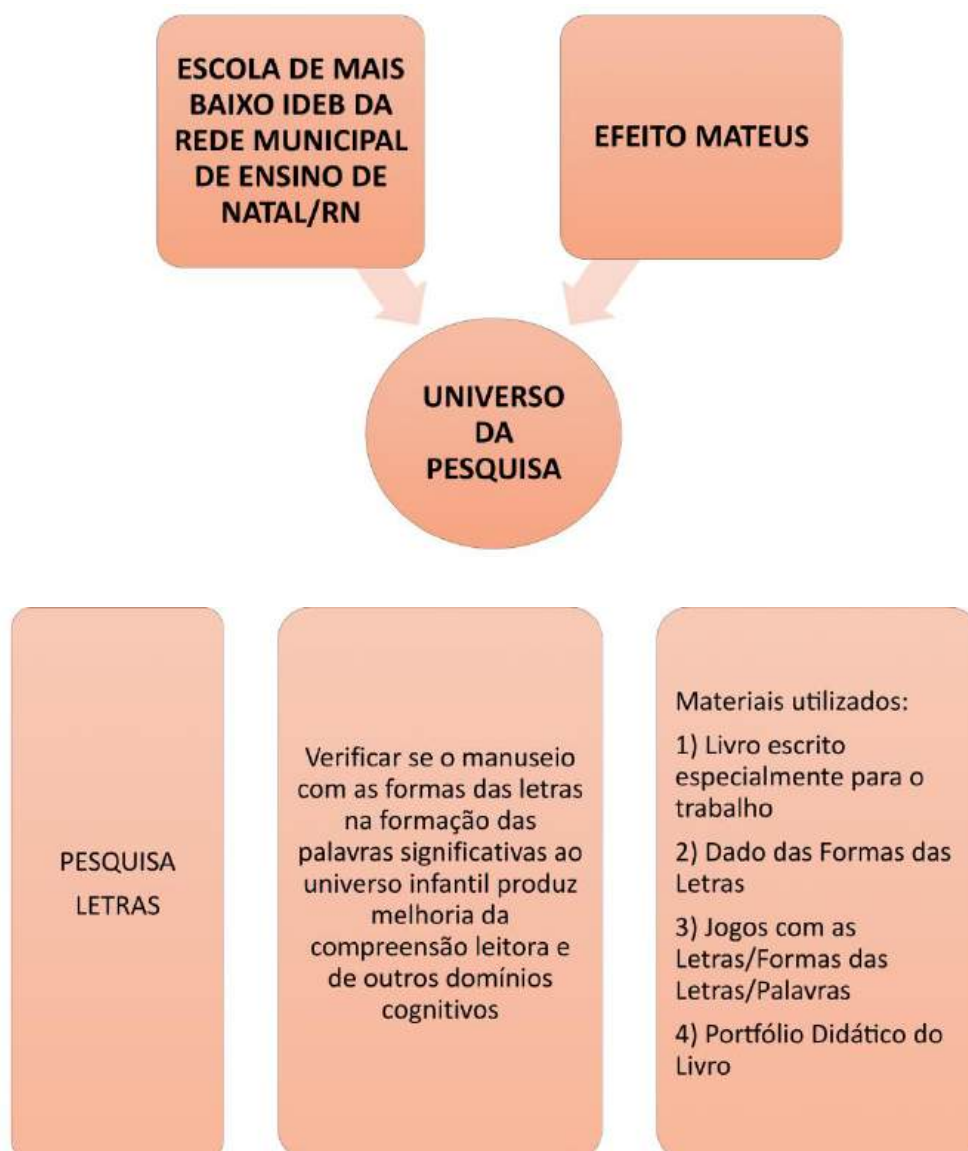
Automatização da leitura

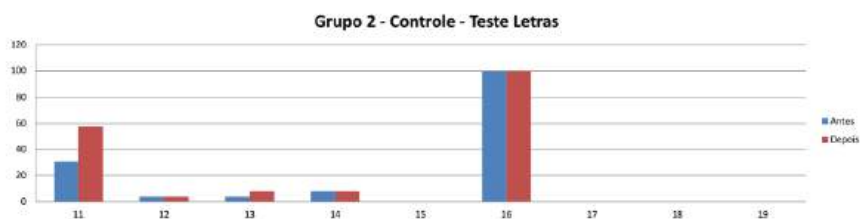
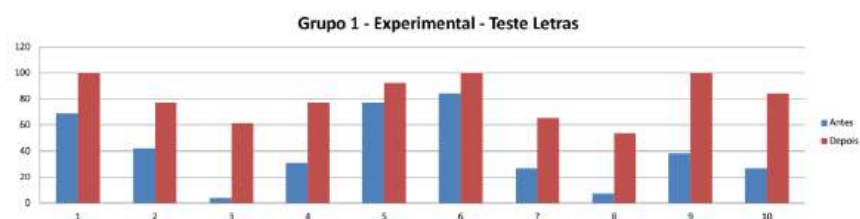
- **Libera recursos mentais** (ocupados com a decodagem grafema-fonema para se concentrar no **conteúdo**)
- Ao menos **60 palavras/minuto**
- Caso do **ex-iletrado** que consegue fazer a decodagem lenta mas esquece o começo da frase (**iletrismo funcional**).



Dislexia

- Dificuldade **específica** do aprendizado da leitura, com **inteligência normal**
- Não tão raro (~ 5%).
- Devem ser **descartados**: déficit auditivo/ visual, baixa inteligência e falta de acesso à escolaridade/situações sociais extremamente precárias
- Treinamento da correspondência grafema-fonema tende a **normalizar a atividade cerebral**.





5

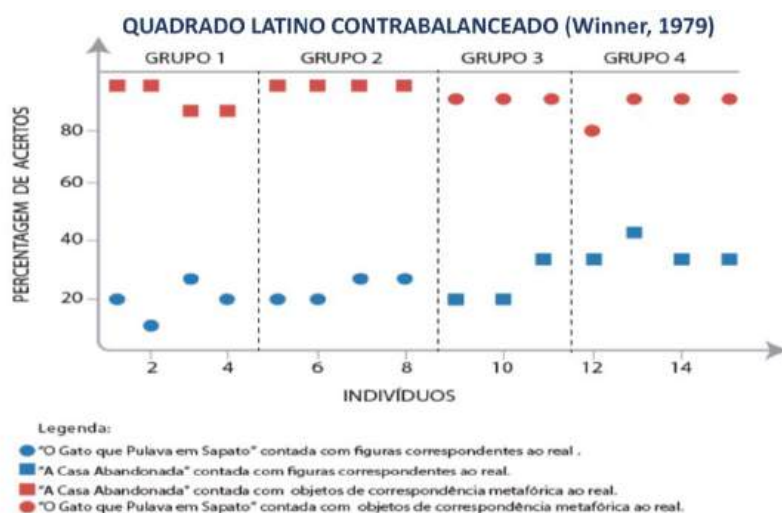
TEORIA DA METÁFORA CORPORIFICADA

Lakoff & Johnson (1999)

Gibbs & Raymond (2002)

PESQUISA METÁFORAS

O foco do estudo foi a compreensão da contação de duas histórias fictícias utilizando objetos de correspondência metafórica às situações e personagens da história e às imagens correspondentes ao real. As crianças foram divididas em quatro grupos que realizaram as mesmas atividades em momentos distintos conforme o modelo de pesquisa Quadrado Latino Contrabalanceado (WINER, 1971).



6

LEITURA COMO UM SIMULADOR DE VOO DE HABILIDADES COGNITIVAS E SOCIAS

Mar; Oatley (2008).

Leitura de Ficção: Empatia

Scienceexpress

Re

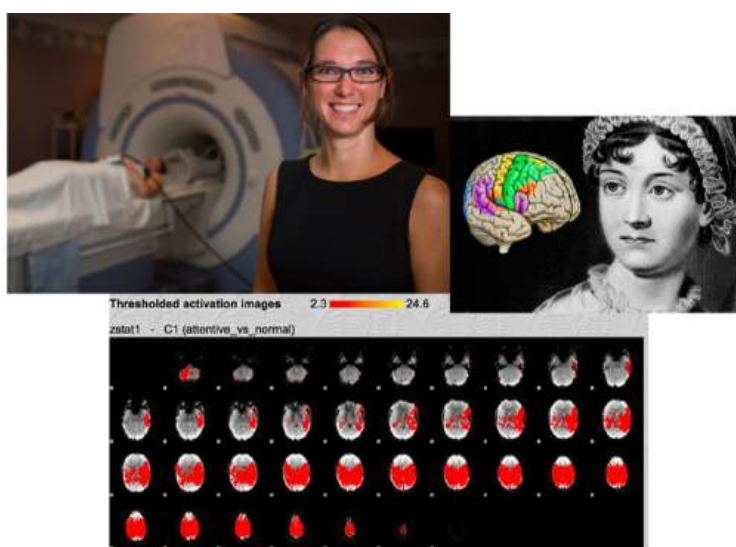
Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind

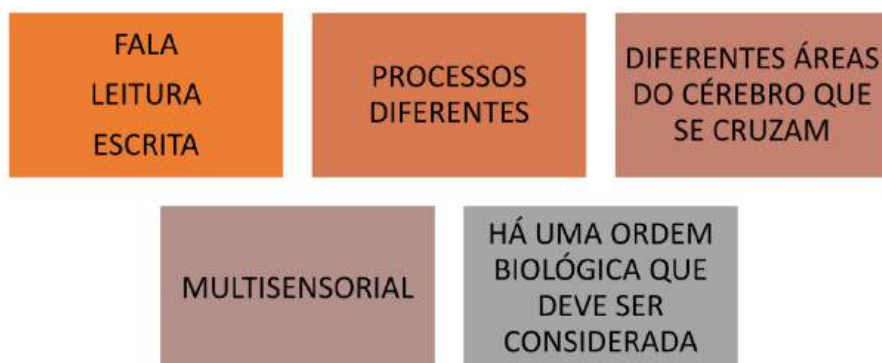
David Comer Kidd* and Emanuele Castano*

The New School for Social Research, 80 Fifth Avenue, New York, NY 10011, USA.

*Corresponding author. E-mail: kidd305@newschool.edu (D.C.K.); castano@newschool.edu (E.C.)

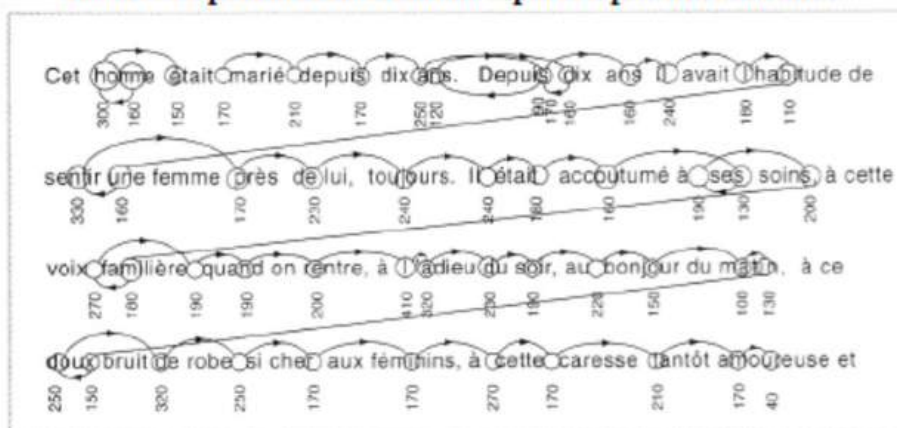
LEITURA FICCIONAL

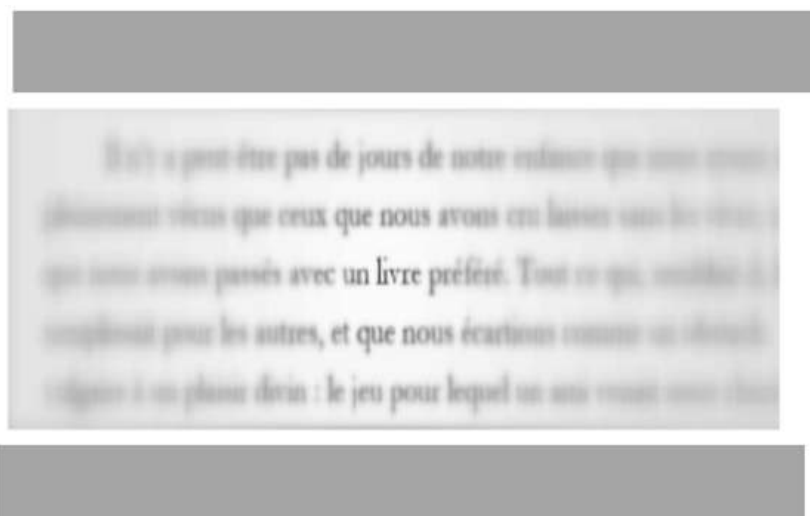


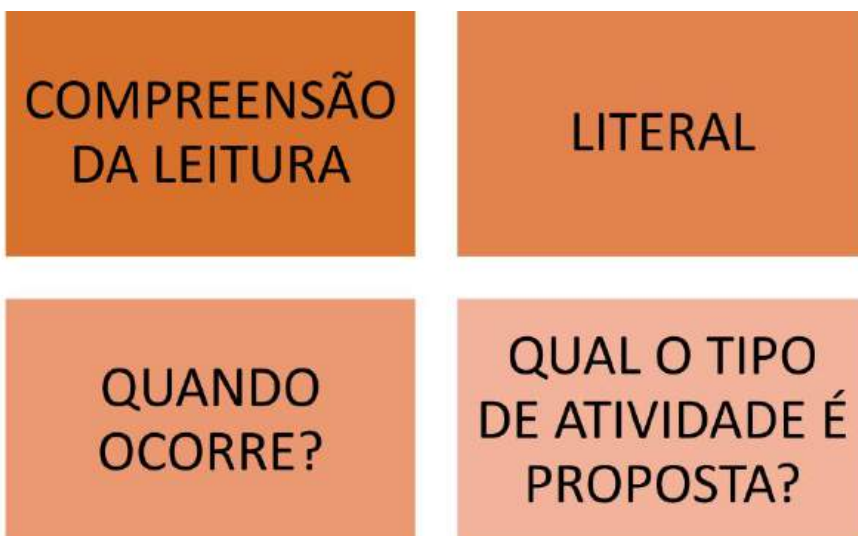


- EPIGENÉTICA
- A herança epigenética é a transmissão de experiências ocorridas com os pais para os filhos e que não ocorre através do DNA. De acordo com os conceitos tradicionais, quando um embrião é formado, seu epigenoma é completamente apagado, e reescrito a partir das informações que estão no seu DNA. A exceção é que, para alguns genes, marcas epigenéticas são mantidas, e passadas de uma geração para a geração seguinte.
- Estas mudanças epigenéticas desempenham um importante papel no processo de diferenciação celular, permitindo que as células mantenham características estáveis diferentes apesar de conterem o mesmo material genômico.

L'information visuelle est acquise presque mot à mot, au cours de brèves périodes de fixation séparées par des saccades







COMPREENSÃO DA LEITURA

INFERENCIAL

A compreensão da leitura não é orientada apenas pelo que o texto diz literalmente (marcas gráficas do texto), mas, sobretudo pelo que estas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção do autor.

Esta interpretação ocorre no momento da interação leitor/autor, gerando sentidos que variam de acordo com o leitor, com a natureza dessa interação e o momento da leitura.

COMPREENSÃO DA LEITURA

- **CRÍTICA**
- O conceito de leitura crítica faz referência à técnica ou ao processo que permite descobrir as ideias e a informação subjacente dentro de um texto escrito.
- Isto requer uma leitura analítica, refletida e ativa. A leitura crítica, por conseguinte, é o passo prévio ao desenvolvimento de um pensamento crítico.

COMPREENSÃO DA LEITURA

CRÍTICA

Só compreendendo um texto na sua íntegra, descobrindo a mensagem implícita do conteúdo.

Para além da mensagem literal é que se consegue avaliar as suas afirmações e formar um juízo com fundamento.

LEITURA

CRÍTICA

O único texto que se pode criticar é aquele que se tenha entendido.

A leitura crítica está associada a uma compreensão aprofundada da informação.

Alcançando esse grau de compreensão, o leitor é capaz de aceitar ou de rejeitar a ideia do autor com responsabilidade sobre a sua decisão.

Por isso, para fomentar/promover o pensamento crítico, deve-se, antes de mais nada, ter as competências necessárias em leitura crítica.

COMO DESENVOLVER ESCRITA

- ESCRITA – ESCREVER SE APRENDE ESCRREVENDO
- CORRIGINDO? SIM. MAS BASTA? NÃO
- ORIENTANDO A REESCRITA? SIM.
- A ESCRITA E REESCRITA BASTAM? NÃO.



COMO DESENVOLVER A LEITURA

CONHECENDO

LER AS LETRAS E PALAVRAS DE UM TEXTO BASTA? NÃO.

É APENAS UMA DAS FASES DA LEITURA

ENTÃO... LER AS LETRAS E PALAVRAS NÃO É IMPORTANTE? É IMPORTANTE SIM.

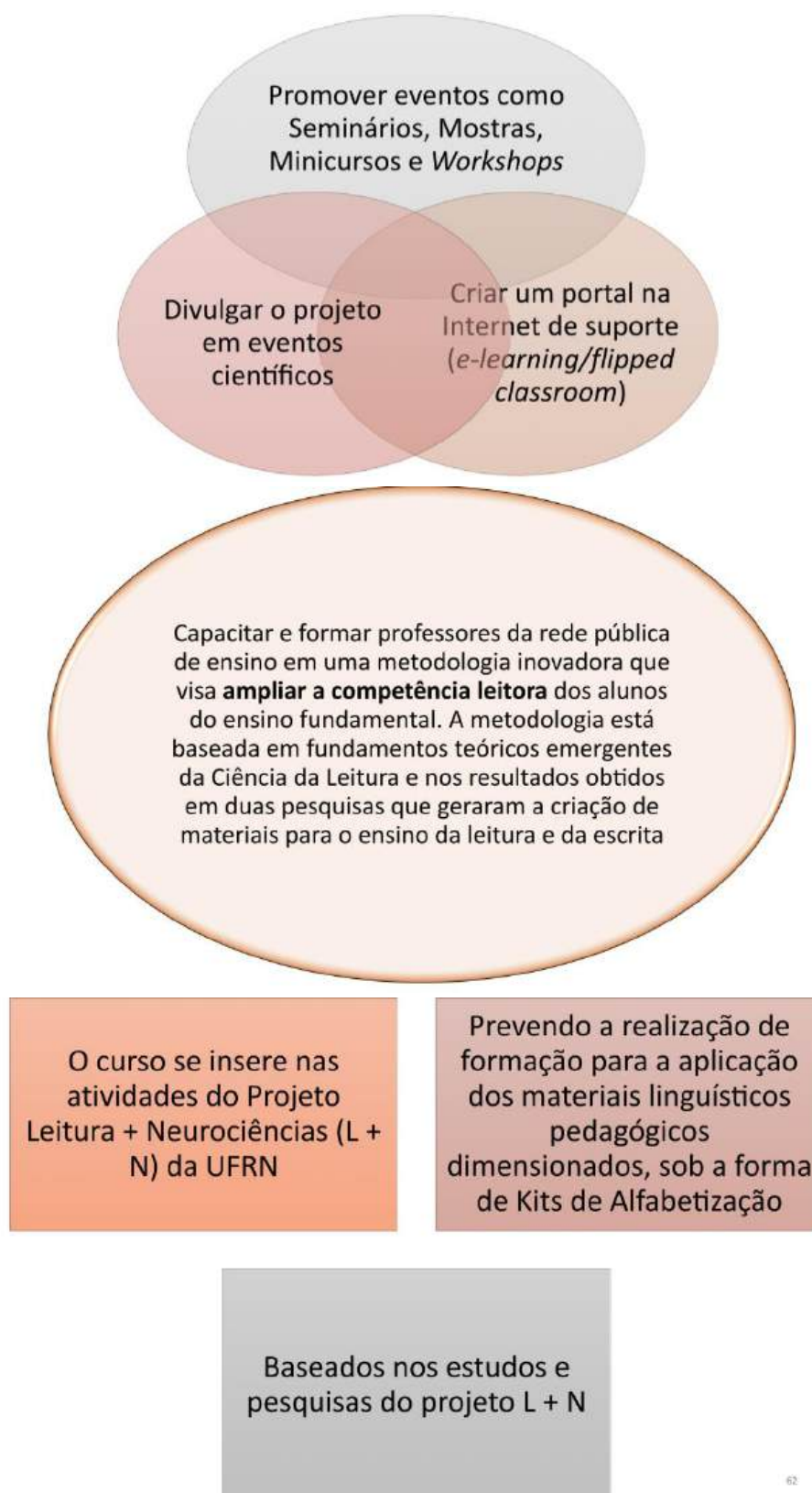
LEITURA SILENCIOSA

LEITURA ORAL

LEITURA COMPARTILHADA

Organizados Materiais Linguísticos para melhorar a competência leitora dos alunos compostos por *Kits* de atividades de contação e leitura de histórias, atividades fonológicas, atividades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas dimensionadas interdisciplinarmente a partir de histórias fictícias

IMPORTANTE:
Foi desenvolvido desde as pesquisas o IDEIA Instrumento de Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização



62

Os Kits de Alfabetização são acompanhados de publicações escritas e digitais que se constituem no elo condutor do trabalho teórico-prático do curso

Os Kits foram dimensionados de acordo as recentes descobertas da Ciência da Leitura no cenário científico, integradas aos conhecimentos da Educação, das Neurociências Cognitivas e da Psicolinguística

Numa metodologia inovadora que incorpora elementos lúdicos, estéticos e linguísticos, voltados aos aspectos grafofonológicos, morfosintáticos, semânticos e pragmáticos da leitura e da escrita

A Estrutura Curricular (380h), é constituída de Componentes Curriculares sob a forma de 9 Módulos (270h), 1 Evento Internacional (30h) e 4 Ateliês (80h) de interdisciplinares que flexibilizam o currículo do curso com temáticas emergentes no mundo científico e social

Os Módulos se apresentam inter-relacionados em seus conteúdos e objetivos segundo o enfoque interdisciplinar, articulando conteúdos pedagógicos e específicos voltados para o desenvolvimento de aspectos teóricos e práticos da alfabetização infantil

O Evento Internacional se constitui em atividade promovida com vistas ao aprimoramento intelectual dos pós-graduandos, sendo conduzido por um professor que orientará os alunos acerca dos conteúdos das palestras e produções dos palestrantes, bem como sobre a atividade de avaliação a ser entregue após o evento

Os Ateliês caracterizam-se por desenvolverem temas emergentes surgidos na atualidade. Por sua importância e relação com a alfabetização inicial, foram incluídos nos estudos a serem realizados no curso de especialização

A carga horária semipresencial é distribuída na relação entre os estudos teóricos presenciais e as atividades de EAD, bem como no desenvolvimento de atividades práticas vivenciais na realidade educativa e/ou profissional dos participantes do curso

O curso está em sua terceira turma, sendo que:

A 1ª turma atendeu 60 professores da rede municipal de ensino da cidade do Ipanguaçu (interior do RN) e mais de 900 crianças em cujas salas de aula foram aplicados os materiais de alfabetização produzidos pelas pesquisas

A 2ª turma foi dirigida a 60 professores de escolas municipais, estaduais e particulares da cidade de Natal (capital do RN) com situação semelhante de aplicação da 1ª turma em termos de crianças e salas de aula

A 3ª turma foi dirigida a 60 professores de escolas municipais da cidade de Currais Novos (interior do RN) com situação semelhante de aplicação da 1ª turma em termos de crianças e salas de aula

ESTAMOS DESENVOLVENDO UMA PESQUISA INTERNACIONAL ENVOLVENDO TURMAS DA ESCOLA SOPHIA DE MELLO BREYNER EM CONJUNTO COM A UNIVERSIDADE DO MINHO E O INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

BATERIA DE TESTES PARA VERIFICAR EM QUE SITUAÇÃO COGNITIVA SE ENCONTRAM OS ALUNOS QUANDO ENTRAM E SAEM CONSIDERANDO A APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA (FRANCÊS) EM DUAS TURMAS DE 7º ANO E DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CEFPP

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS QUE SÃO PRESSUPOSTAS OS ALUNOS ALCANÇAREM

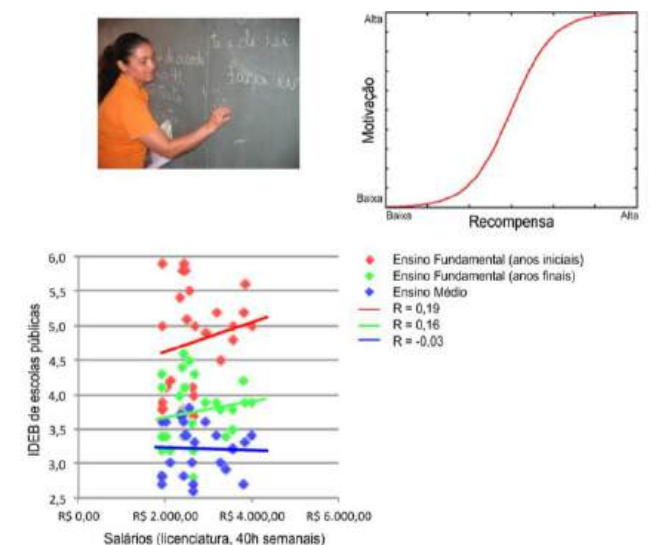
ESTUDO PELA PROFESSORA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, MATERIAIS LINGÜÍSTICOS E METODOLOGIA EM INTEGRAÇÃO COM OS SEUS ESTUDOS EXPERIÊNCIAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MEC DE PORTUGAL

65

8

SITUAÇÃO MUNDIAL ENCONTRADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES





NEUROCIÊNCIAS

\$alário neles!

Na discussão de nossas meras educacionais, é impossível não constatar que os professores são muito mal pagos. É preciso uma reformulação total do cenário docente no Brasil – baseada em melhores salários e redução do número de alunos por turma – para atrair as melhores mentes do país para trabalhar nas salas de aula.

Katharine Boudingier e Sílvia Ribeiro

A palavra "salário" não nos remete ao termo em latim *salutem*, que designa a distribuição periódica de um pagamento em moedas ou em espécie por uma entidade que não pertence ao grupo. Atualmente o salário é o dinheiro fundamental no sistema de trabalho profissional para a obtenção e manutenção das condições de vida e da subsistência dos indivíduos.

No Brasil, aparentemente menos de 10% das escolas estaduais e municipais oferecem aos professores o salário mínimo legal. O piso nacional para salários de professores estabelecido em 2006 foi de R\$ 1.750,00, de acordo com o CENPEC, o Conselho Nacional de Educação. Hoje esse valor corresponde a aproximadamente 1/10 do salário mínimo de um trabalhador brasileiro. Isso não garante a qualidade da educação pública. É preciso repensar que remuneração adequada para os profissionais da educação.

Obrigada!



Angela Chuvas Naschold
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
NATAL/RN
BRASIL
anaschold@gmail.com

<http://www.leituramaisneurociencias.com>



ANEXO V AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO

Questionário



AVALIAÇÃO DO XXVII SEMINÁRIO DA REDE ESCXEL

ÓPTICA DO PARTICIPANTE

Objetivo: Recolher informação suscetível de fundamentar o grau de satisfação dos participantes.

Orientação procedimental: Assinalar, com um X, o nível que mais se ajusta à apreciação percecionada ao longo do Seminário, para cada um dos itens propostos (itens de resposta fechada)

Significação qualitativa dos níveis: **1 – Muito Fraco; 2 – Fraco; 3 – Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito Bom**

ÁREA	ITENS	NÍVEIS				
		1	2	3	4	5
A Conteúdos	1. Adequação das comunicações ao tema					
	2. Qualidade das comunicações					
	3. Adequação dos workshops ao tema					
	4. Qualidade dos workshops					
	5. Pertinência dos conteúdos face à realidade profissional					
	6. Orientação genérica do Seminário					
B Dimensão Relacional	7. Clima relacional de desenvolvimento do Seminário					
	8. Interação relacional entre os oradores e os participantes					
C Eficácia da Ação	9. Aprofundamento dos conhecimentos teóricos					
	10. Contributo para aperfeiçoamento das práticas					

Questões de resposta aberta

Para responder tendo em conta todos os aspetos do Seminário, nomeadamente: qualidade das comunicações / workshops; qualidade dos espaços; modelo de funcionamento; refeições; etc.

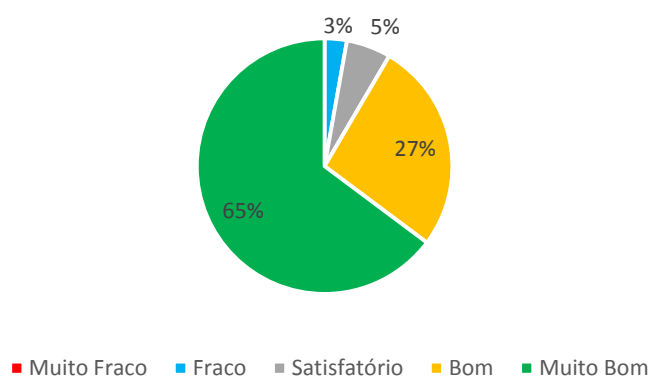
Referir o (apenas **um**) aspeto mais positivo da Ação

Referir o (apenas **um**) aspeto menos positivo da Ação

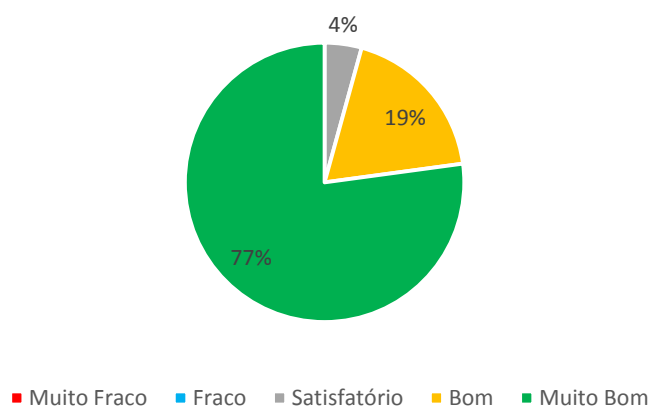
Data: ____/____/____

Tratamento do Questionário

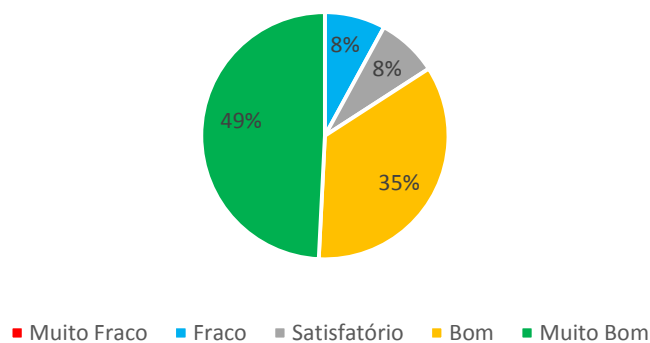
1. Adequação das comunicações ao tema



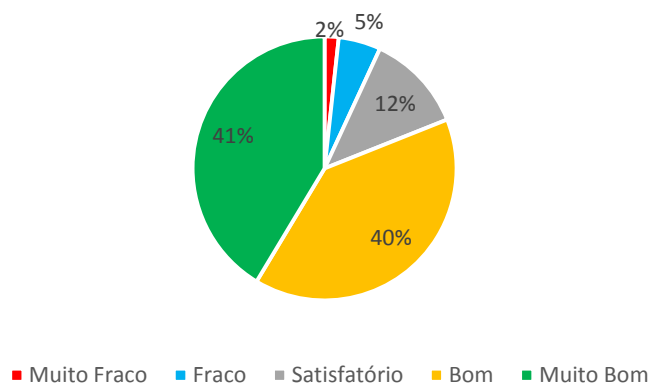
2. Qualidade das comunicações



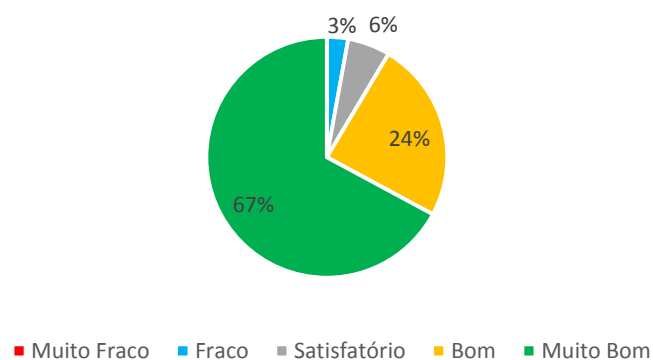
3. Adequação dos workshops ao tema



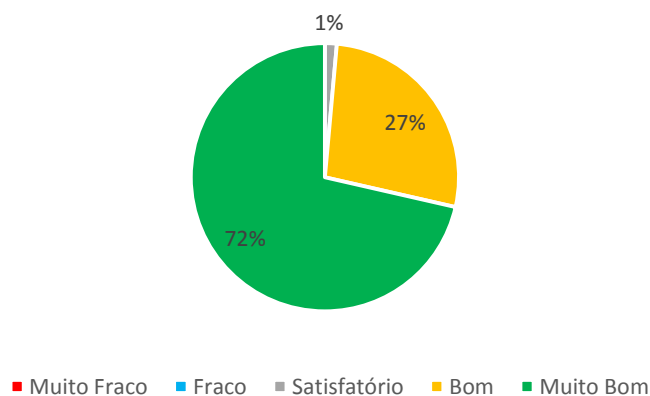
4. Qualidade dos workshops



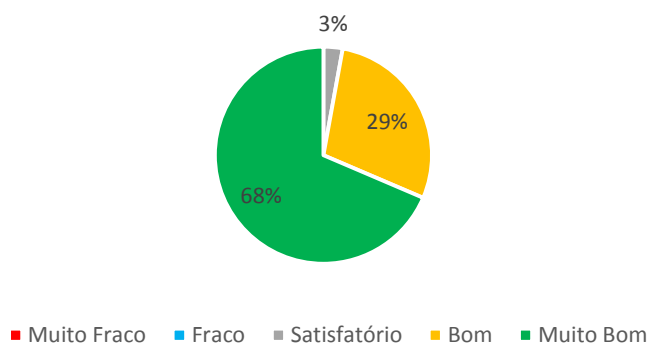
5. Pertinência dos conteúdos face à realidade profissional



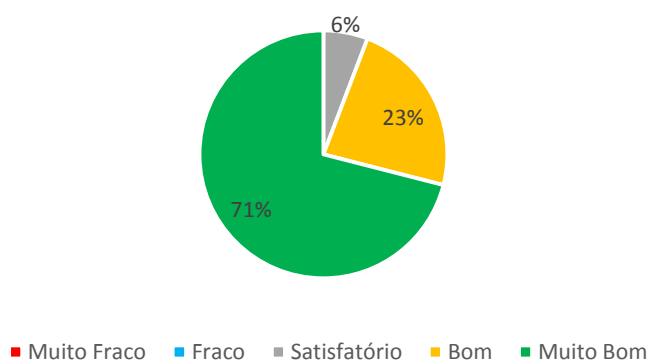
6. Orientação genérica do Seminário



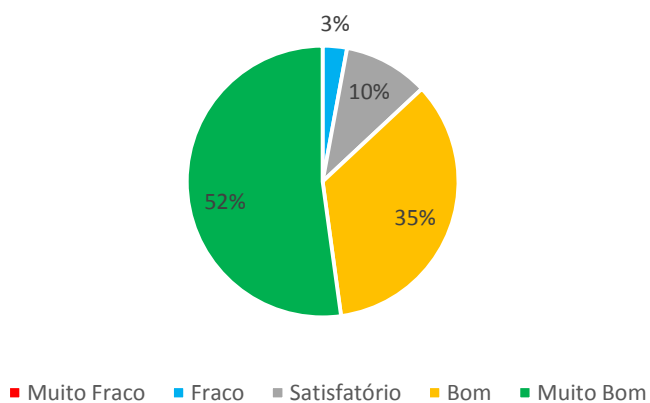
7. Clima relacional de desenvolvimento do Seminário

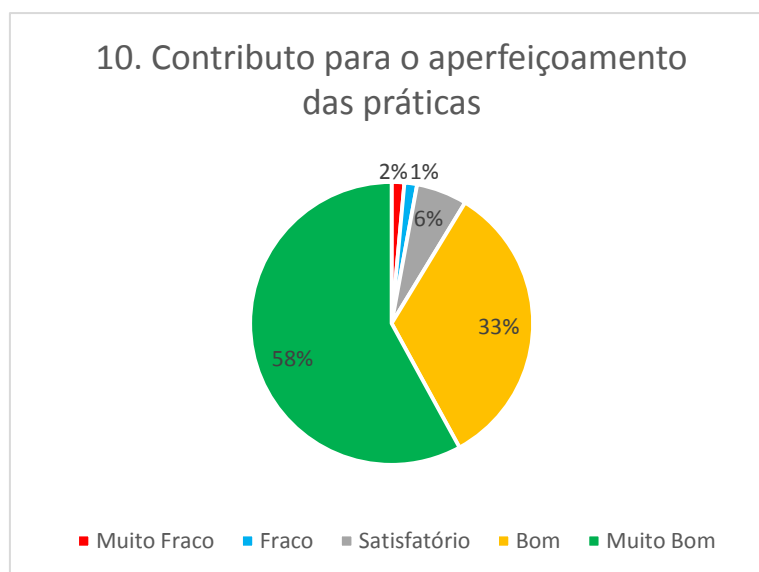


8. Interação relacional entre os oradores e os participantes



9. Aprofundamento dos conhecimentos teóricos





Responderam ao questionário 71 participantes

Aspeto positivo (52 respostas):

33 referiram a qualidade das comunicações

7 referiram a adequação do tema face à realidade das escolas.

5 referiram a vertente prática das apresentações

Aspeto negativo (34 respostas):

16 referiram o almoço servido

8 referiram os workshops (qualidade)

7 apontaram a duração do seminário (longo)



e s c x e l

REDE DE ESCOLAS DE EXCELÊNCIA

MORADA:

Edifício ID, Avenida de Berna, 26C
1069-061 Lisboa

TELEFONE:

217 908 300 · EXT 1488

WEBSITE:

www.escxel.com