



Projeto Curricular

Agrupamento de Escolas da Santa Maria dos Olivais

2019/2020

Introdução	2
Matriz do desenvolvimento curricular	2
Orientação curricular de base: AE	3
Documentos curriculares	4
Gestão articulada do currículo	4
Princípios orientadores do currículo	6
Planeamento curricular	7
Instrumentos de planeamento curricular	8
Agentes da gestão e operacionalização do currículo	8
Figuras da regulação curricular	8
Oferta curricular do Agrupamento	9
Fundamentos cognitivos das aprendizagens	15
Os fundamentais.	15
Dinâmicas pedagógicas	16
Atmosfera escolar	17
Promoção do ensino e da aprendizagem	18
Equipas pedagógicas	18
Dinamização de trabalho inter/multi/transdisciplinar	19
Avaliação	20
Opções metodológicas 1/2: DUA E MM	22
Opções metodológicas 3: Trabalho de Projeto	26
Opções metodológicas 4: Pedagogia do problema/questionamento	27
Domínios de autonomia curricular	28
Equipa Multidisciplinar	31
Centro de apoio à aprendizagem	31
Cidadania e desenvolvimento	32
Documentos	33
Bibliografia	33

A apropriação curricular efetuada com este Projeto Curricular de Agrupamento dos documentos legais e de apoio à Escola Inclusiva, no âmbito da autonomia e flexibilidade curriculares, pretende ser uma apropriação de modo a concorrer para que todos e cada um dos alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes a fim de alcançarem as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (55:1) concluindo, assim, com êxito, a escolaridade obrigatória. O que verdadeiramente se estabelece como horizonte é que as crianças e os alunos que frequentam o nosso pré-escolar e as nossas escolas venham a ser cidadãos do país e do mundo, competentes, solidários, cultos e sóbrios.

O Projeto Curricular do Agrupamento deverá constituir-se como um edifício curricular construído de um modo articulado sabendo que o mesmo se sustenta com todas as suas partes sem, no entanto, deixar de se afirmar que o pré-escolar e o 1.º ciclo são a condição determinante, em última instância, de um bom percurso escolar porque ali se trabalham os dados preditores de um percurso tranquilo e porque ali se pode corrigir alguma desigualdade social como mais à frente se verá.

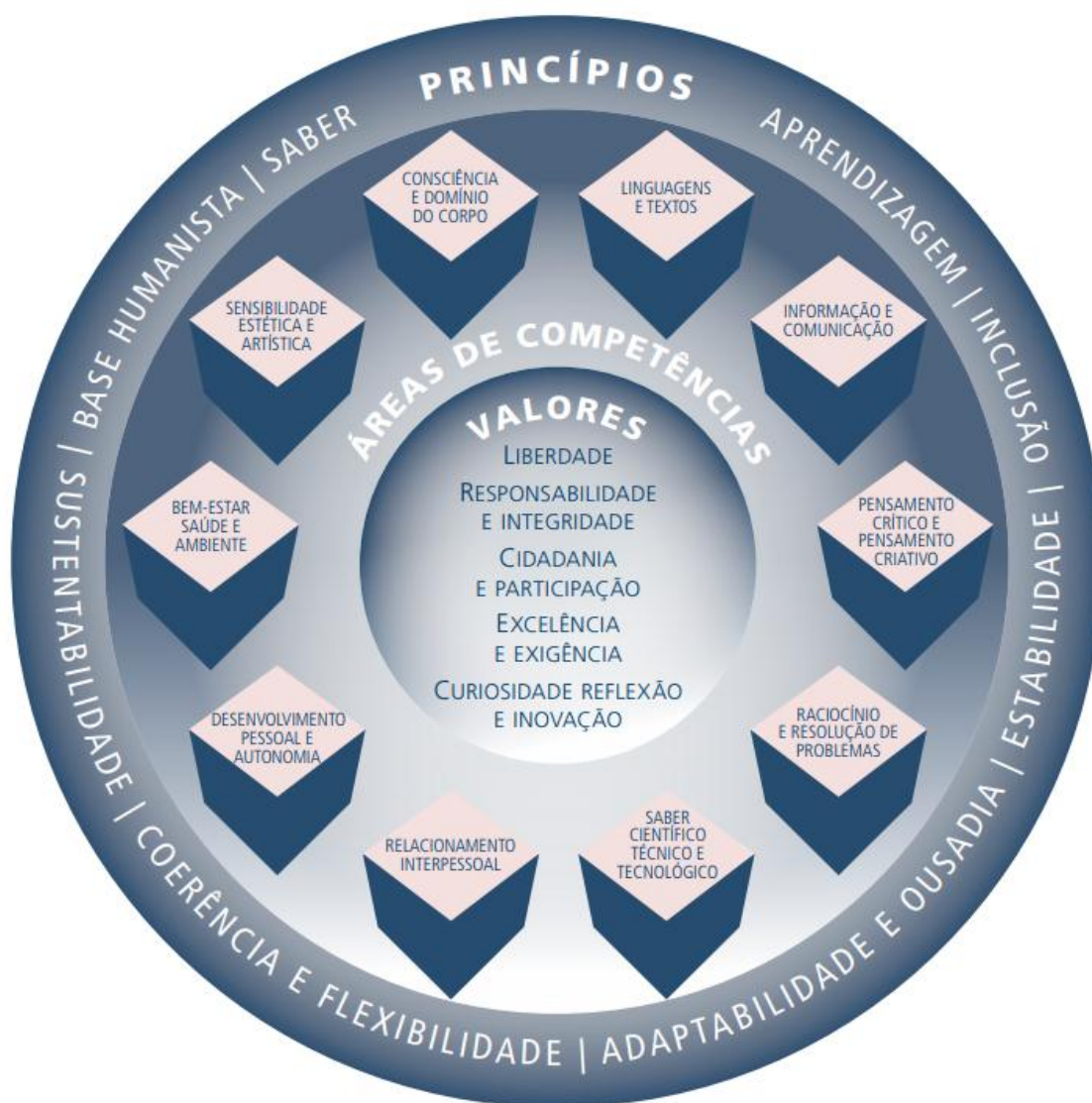
Integrar-se-ão neste Projeto alguns aspetos que hoje estão completamente consolidados pela investigação científica sobre o ato de aprender e que serão assinalados com um asterisco (*).

Espera-se um entendimento comum e partilhado a nível concetual e terminológico (*Manual*, p. 13) por parte de toda a comunidade educativa de modo a reservarmos-nos as melhores práticas o operação e a fim de consolidarmos as melhores aprendizagens.

MATRIZ DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário na sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens (55: pream. e 17, 1).

Atendendo à dimensão matricial atribuída a este *Perfil* ... apresenta-se a síntese publicada do mesmo com as referências a serem trabalhadas no âmbito do currículo em geral e na Cidadania e Desenvolvimento, Domínios de Autonomia Curricular, em particular, através do trabalho interdisciplinar e de projeto.



ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE BASE: AE

As *Aprendizagens Essenciais* constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e a avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente do currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD (55: 17, 2).

Os Grupos de Recrutamento farão a sua planificação curricular com base no *Perfil do Aluno ...* nestas *Aprendizagens* que foram elaboradas de acordo com o seguinte esquema organizador:

ANO | CICLO
DISCIPLINA
 INTRODUÇÃO

ÁREAS DE
 COMPETÊNCIAS
 DO PERFIL DOS
 ALUNOS
 (ACPA)



DOCUMENTOS CURRICULARES

<i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>
<i>Aprendizagens Essenciais</i>
Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
Orientações Curriculares da Educação pré-escolar.
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
Decreto – Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
Portaria n.º 223 - A/2018, de 3 de agosto.
Portaria n.º 226 – A/2018, de 3 agosto.
Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho (OAL).

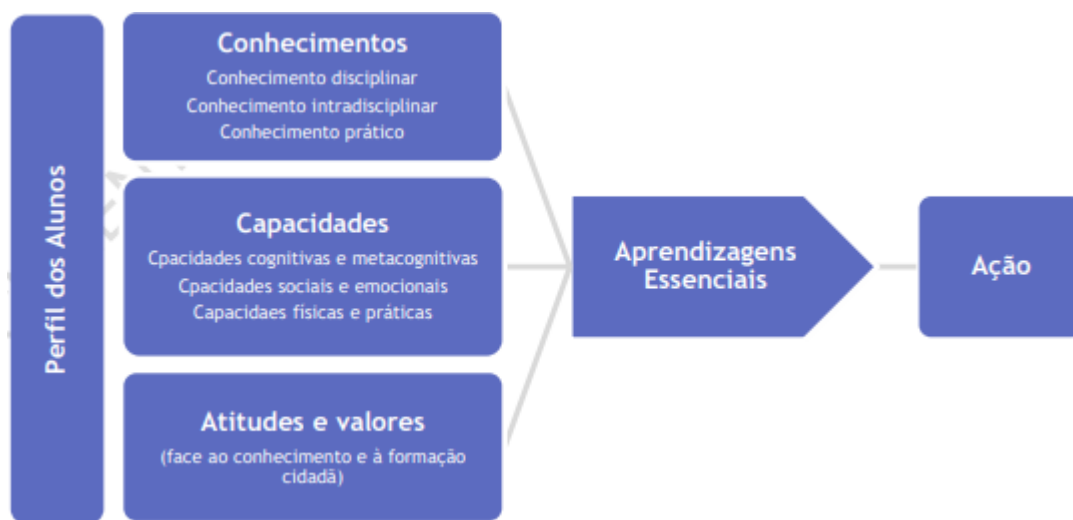
GESTÃO ARTIUCULADA DO CURRÍCULO

A gestão articulada do currículo presuppõe uma compreensão estruturada dos documentos e dos conteúdos curriculares e, depois, pressuppõe que o próprio currículo seja implementado de um modo articulado, vertical e transversalmente. E, aqui, chama-se a atenção para:

1. a importância do pré-escolar e do 1.º ciclo, para a articulação destes dois ciclos e para a transição do 1.º ciclo para o 2.º de modo a evitar-se algumas disfunções;

2. “a promoção de uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do Currículo” (55: 4 f) ou “a coerência e sequencialidade das aprendizagens” (55: 6 b) ou a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo” (55: 4, i);
3. “as ofertas educativas do ensino básico visam assegurar aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos de nível secundário” (55: 7, 1).

A fim de facilitar a articulação de documentos e conteúdos curriculares apresenta-se o seguinte esquema retirado dos documentos de apoio e complementado com todo o processo pedagógico:



Os princípios orientadores que presidem à conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, assente numa definição curricular comum nacional, são, de uma forma sucinta:

1. Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
2. Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular;
3. Garantia de uma escola inclusiva;
4. Reconhecimento do papel dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo;
5. Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola;
6. Promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o secundário;
7. Valorização da identidade do ensino secundário enquanto nível de ensino que oferece aos alunos diferentes vias;
8. Mobilização de todos os agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos;
9. Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo;
10. Flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo;
11. Conceção de um currículo integrado, que agregue todas as atividades e projetos do Agrupamento;
12. Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno;
13. Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas;
14. Valorização da língua e da cultura portuguesas;
15. Valorização das línguas estrangeiras;
16. Valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade;
17. Assunção das artes, das ciências e das tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular;
18. Promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social;
19. Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens;
20. Afirmção da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens;
21. Promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa;
22. Valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens;
23. Reconhecimento da importância da avaliação interna e externa ... para efeitos de certificação dos ensinos básicos e secundário (cf.: 55: 5, 1 a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o p, q, r, s, t, u, v, w).

É da competência dos órgãos de administração e gestão decidir sobre as prioridades e opções estruturantes de natureza curricular e o conselho pedagógico, para além de propor estas opções a consagrar no PEA, delibera sobre a adoção de outros instrumentos de planeamento curricular definindo a sua natureza e finalidades bem como sobre as formas de monitorização destes instrumentos e deste planeamento.

Na concretização destas opções a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos intervêm

1. O professor titular de turma e o conselho de docentes, no 1.º ciclo;
2. o conselho de turma no 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário;
3. as equipas educativas

privilegiando sempre dinâmicas de trabalho pedagógico de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar de acordo com o n.º 3 do artigo 21.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, garantindo:

1. Uma atuação preventiva de modo a prevenir o insucesso e o abandono escolares;
2. A implementação das medidas multinível;
3. A rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade;
4. A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;
5. A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.

Intervêm também todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem (outros professores, técnicos, representantes dos pais e encarregados de educação, alunos) assumindo particular relevância no referido planeamento os intervenientes aí diretamente implicados, competindo-lhes promover:

1. A adequação do currículo e das ações estratégicas de ensino às características específicas da turma ou grupo de alunos, tomando decisões relativas à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das *Aprendizagens Essenciais*;
2. O desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, sustentado em práticas de planeamento conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem, incluindo os procedimentos, técnicas e instrumentos e de avaliação (223:17).

No planeamento curricular deve ser privilegiada a gestão integrada do currículo, através de trabalho de articulação entre ciclos, com envolvimento, no caso do 1.º Ciclo, dos docentes de educação pré-escolar (223: 15, 6), mobilizando o Perfil do Aluno, as *Aprendizagens Essenciais*, a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania de modo a alcançarem conhecimentos, capacidades e atitudes previstas.

O Representante de Grupo de Recrutamento e respetivos docentes devem fazer uma gestão do currículo planificando-o, implementando-o e monitorizando essa gestão dado que são a estrutura

adequada, científica e pedagogicamente, para tomar as decisões dessa gestão, no âmbito das suas disciplinas.

INSTRUMENTOS DE PLANEAMENTO CURRICULAR

Projeto Educativo do Agrupamento
Projeto curricular de Agrupamento
Plano estratégico do Agrupamento
Plano curricular de turma (55: 29, 4/5)
Modelo de planificação anual
Modelo de planificação de aula
Modelo de critérios de avaliação
Modelo de monitorização do planeamento curricular
Modelo de monitorização do trabalho das equipas pedagógicas
Modelo de monitorização da adoção das medidas multinível

AGENTES DA GESTÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Grupos de Recrutamento/Professores
Diretores de Turma/Conselhos de turmaEquipas pedagógicas
Equipa multidisciplinar
Conselho pedagógico

FIGURAS DE REGULAÇÃO CURRICULAR

A leitura atenta de todos os documentos curriculares permite-nos assumir a conclusão da escolaridade obrigatória passa por algumas figuras fundamentais:

as equipas pedagógicas,
a avaliação formativa,
a equipa multidisciplinar,
as medidas multinível,
o modelo universal de aprendizagem.

OFERTA CURRICULAR DO AGRUPAMENTO

Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar		
Enquadramento geral	Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância	
	Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo	
	Organização do ambiente educativo	
Áreas de conteúdo	Formação Pessoal e Social	
	Área de Expressão e Comunicação	Domínio de Educação Física
		Domínio de Educação Artística
		Subdom. Das Artes Visuais
		Subdom. Do Jogo Dramático/Teatro
		Subdom. da Música
		Subdom. Da Dança
	Dom. da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Domínio da Matemática		
Área de Conhecimento do Mundo		
Continuidade Educativa e Transições		

Matriz curricular – 1.º e 2.º ano, 1.º ciclo: MTGomes/Safonso/AVieira		
Componentes curriculares		Carga horária
Português	Cidadania e Desenvolvimento**	7
Matemática		7
Estudo do Meio		3
Educação Artística e Educação Física		5
Oferta Complementar: Oficina de Competências		3
Apoio ao Estudo		
Educação Moral e Religiosa*		(1)
Total		25

Matriz curricular : 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo/DL.ºn139/2012, MTLopes/Safonso/AVieira		
Disciplinas	3.º ano	4.º ano
Português	7	7
Matemática	7	7
Estudo do Meio	3	3
Expressões Artísticas e Físico-Motores	5	3
Inglês		2
Apoio ao Estudo	2	2
Oficina de Competências	1	1
Total	25	25
Educação Moral e Religiosa*	1	1

Atividades de enriquecimento curricular: 1.º ciclo				
Atividades	1.º e 2.º anos	Atividades	3.º ano	4.º ano
Inglês	60 min	Atividade Física e desportiva	60 min	120 min
Atividade física e Desportiva	120 min	Atividades lúdico-expressivas	120 min	60 min
Atividades lúdico-expressivas	120 min			

Componente de Apoio à Família: pré-escolar e 1.º ciclo	
AE de referência para a intervenção precoce: 1.º, 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário	
Unidade de ensino estruturado para intervenção precoce: 1. Ciclo (Sarah Afonso) e 2.º e 3.º ciclos (EB 2, 3) (?)	

Matriz curricular 5.º e 6.º anos, 2.º ciclo EB2,3 dos olivais		
Disciplinas	5.º ano X45: A/B/C/D/E/F	6.º ano x45: A/B/C/D/E/F/G
Português	5	5
História	3	3
Inglês	3	3
Matemática	5	5
Ciências Naturais	3	3
Educação Visual	2	2
Ed. Tecnológica	2	2
Ed. Musical	2	2
Ed. Física	3	3
TIC	1	1
Cidadania e Desenvolvimento	1	1
Oficina de Competências	1	1
Total	31	31
Apoio ao Estudo	2	2
EMRC*	1	1

Matriz curricular 7.º, 8.º 9.º anos 3.º ciclo EB 2,3 dos Olivais			
Disciplinas	7.º ano x45: A/B/C/D/E	8.º ano x45: A/B/C	9.º ano x45: A/B/C
Português	4	5	5
Francês/Espanhol	2	2	2 (FR/ESP)
Inglês	3	3	3
História	2	2	3
Geografia	3	2	3
Matemática	4	5	5
Física-Química	3	3	3
Ciências Naturais	3	3	3
TIC/Ed. Tecnológica	2	2	
Educação Visual	2	2	3
Oficina de Competências	3	3	3
Cidadania e Desenvolvimento	1	1	
Oficina de Competências(OF. COMPL)	1	1	1
Total	34	34	34
EMRC*	1	1	1

3.º ciclo do ensino básico: ESAD			
Disciplinas	7.º ano: x45: T.: F/G	8.º ano: X45: F/G/H	9.º ano: x45: F/G/H
Português	4	5	5
Inglês	3	3	3
Francês	3	2	2
História	2	2	3
Geografia	3	2	3
Matemática	4	5	5
CFQ	3	3	3
Ciências Naturais	3	3	3
Educação Física	3	3	3
Educação Visual	2	2	3
TIC/Ed. Tecnológica	2	2	1
Cid. E Desenvolvimento	1	1	
Oficina de Competências (Of. Compl.)	1	1	
EMRC*	1	1	1

*Facultativa

Martiz curricular – 10.º ano CCH								
Formação*	CCT,		CCSE		CLH		CAV	
	A,B,C,D,E,F, G,H,I	X45	J/K/L		M,N,O		P	
Geral	Port.	4	Port	4	Port	4	Port	4
	Ing.	4	Ing	4	Ing	4	Ing	4
	Fil.	4	Fil	4	Fil	4	Fil	4
	E.F.	4	EF	4	E.F.	4	E. F.	4
	E.M.R.C.*	1	E.M.R.C.	1	E.M.R.C.	1	E.M.R.C	1
Específica	MatA	6	MatA	6	Hist. A	6	DesA	6
	B.G./GD.A	7	GeogA/Econ A	6	GeogA/LPort	6	GD A	6
	F.Q.A	7	ECOA/Hist B	6	MACS/fr/Esp	6	HCA	6

Martiz curricular – 11.º ano CCH								
Formação	CCT,		CCSE		CLH		CAV	
	A,B,C,D,E,F, G,H,I	X45	J/K/L		M,N,O		P	
Geral	Port.	4	Port	4	Port	4	Port	4
	Ing.	4	Ing	4	Ing	4	Ingl	4
	Fil.	4	Fil	4	Fil	4	Fil.	4
	E.F.	4	EF	4	E.F.	4	E. F.	4
	E.M.R.C.*	1	E.M.R.C.	1	E:M.R.C.	1	E.M.R.C.	1
Específica	MatA	6	MatA	6	Hist A	6	Ces. A	6
	B.G./GD.A	7	ECOA	6	Geog/LitPort	6	GDa	8
	F.Q.A	7	HistB/GeogA	6	MACS/Fr. Cont./Esp. Inic	6	HCArt	6

Martiz curricular – 12.º ano CCH								
Formação	CCT,		CCSE		CLH		CAV 1T	
	A,B,C,D,E, G,H	X45	I/J/K		L/M/N		Q	
Geral	Port.	5	Port	5	Port	5	Port	5
	E.F.	4	EF	4	E.F.	4	E. F.	4
	E.M.R.C.*	2	E.M.R.C.	2	E.M.R.C	2	E. M. R. C.	2
Específica	MatA	6	MatA	6	Hist A	6	Des A	6
	B.G./Fis./Qui m.	4	Soc	4	Geog.C/Psi	4	Ofic Artes	4
	Fis/Ap Inf/Psi.B/Qui m	4	Econ C/Geog C	4	Soc/Ing	4	Of MultB	4

Cursos Profissionais 10.º ano				
Formação	Técnico Comercial		Técnico de Turismo	
	Disciplinas	X45	Disciplinas	X45
Sóciocultural	Português	4	Português	4
	Inglês*	5	Inglês*	5
	Área de integração	3	Área de Integração	3
	EF	2	EF	2
	Sis. Inf. Ótica do Utilizador	3	Sist Inf Ótica do Utilizador	3
Científica	Matemática (300h)	4	Geografia	4
	Economia	2	Matemática (100h)	4
Técnica	Comercializar e Vender	5	Comunicar em Alemão	4
	Organizar e Gerir a Empresa	4	Tur-Inf e Anim Turística	5
	Com. No Ponto de Venda	4	Técnicas Com. Acolhim Turístico	5
	Comunicar em Inglês	4	Oper. Téc. Emp. Turísticas	3

Cursos Profissionais 10.º ano				
Formação	TPEAC		T Redes Elétricas	
	Disciplinas	X45	Disciplinas	X45
Sóciocultural	Port.	4	Português	4
	Inglês*	4	Inglês*	4
	Área de Integração	3	Área de Integração	3
	Educação Física	2	Educação Física	2
	TIC	4	TIC	4
Científica	Matemática (300h)	4	Matemática	4
	Fis e Química	3	Fís. E Química	3
Técnica	Electric. Eletrónica	5	Eletricidade	4
	Tecnologias Aplicadas	4	Tecnologia	8
	Sistemas Digitais	3	Redes I	6
	Automação e Computadores	6		

Cursos Profissionais 10.º ano de escolaridade				
Formação	T Inf. - Instalação e Gestão de redes		T Gestão e Prog de Sist. Informáticos	
	Disciplinas	X45	Disciplinas	X45
Sócio-cultural	Português	4	Português	4
	Inglês*	4	Inglês*	4
	Área de Integração	3	Área de Integração	3
	Educação Física	2	Educação Física	2
	TIC	4	TIC	4
Científica	Matemática (300h)	4	Matemática (300h)	4
	Física e Química	3	Fís e Química	3
Técnica	Sistemas Operativos	4	Sistemas Operativos	2
	Sistemas de Inform. e Hardware	5	Arquit Computadores	4
	Redes de Computadores	6	Program. e Sistemas de Informação	9
	Servidores de Redes	4		

Cursos Profissionais 11.º ano de escolaridade				
Formação	TPEAC		T Redes Elétricas	
	Disciplinas	X45	Disciplinas	X45
Sociocultural	Português	7	Potuguês	7
	Inglês	3	Inglês	3
	Área de Integração	3	Ártea de Integração	3
	Educação Física	2	Educação Física	2
	Matemática	5	Matemática	5
Científica	Fis e Quím.	3	Física e Química	3
Técnica	Electric Electrónica	4	Tecnologia	5
	Tecnologias Aplicadas	4	Redes I	7
	Sistemas Digitais	4	Redes II	5
	Automação Comp.	6		

Cursos Profissionais 11.º de escolaridade				
Formação	T Instalação e Gestão de Redes		T Gestão e Prog de Sisteman Informáticos	
	Disciplinas	X45	Disciplinas	X45
Sociocultural	Português	7	Português	7
	Inglês	3	Inglês	3
	Área de Integração	3	Área de Integração	3
	Educação Física	2	Educação Física	2
	Matemática	5	Matemática	5
Científica	Física e Química	3	Física e Química	3
Técnica	Sistemas Operativos	8	Sistemas Operativos	4
	Sev idores	5	Arquitetura Computadores	2
	Redes	5	Progrm Sistemas Inform	8
			Redes de Comunicação	5

Cursos Profissionais 11.º ano de escolaridade				
Formação	TComercial		T Turismo	
	Disciplinas	X45	Disciplinas	X45
Sociocultural	Português	7	Português	7
	Inglês	3	Inglês	3
	Área de Integração	3	Área de Integração	3
	Educação Física	2	Educação Física	2
Científica	Matemática	5	Geografia	5
	Economia	3	Hist. Cultura das Artes	5
Técnica	Comercializar e Vender	6	Comunicar em Alemão	4
	Comunicar no Ponto de Venda	4	Tur. – Inf. E Anim. Turist.	4
	Organizar e Gerir a Empresa	5	Téc. Com. Em Acolh. Turist.	5
			Oper. Téc. em Empr. Turist	6

Cursos Profissionais 12.º ano de escolaridade				
Formação	TPEAC		TRedes Eletricas	
	Disciplinas	X45	Disciplinas	X45
Sociocultural	Português	4	Português	4
	Inglês	3	Inglês	3
	Área de Integração	4	Área de Integração	4
	Educação Física	3	Educação Física	3
Científica	Matemática	5	Matemática	5
	Fis e Química	3	Física e Química	3
Técnica	Atomação e Comp	9	Tecnologia	5
	Electricidade e Electrónica	6	Redes I	9
	Tecnologias Aplicadas	3	Redes II	5

Cursos profissionais 12.º ano de escolaridade				
Formação	T Inf. Inst. e Gestão de Redes		T Gestão e Program de Sistemas Informáticos	
	Disciplinas	X45	Disciplinas	X45
Sociocultural	Português	4	Português	4
	Inglês	3	Inglês	3
	Área de Integração	4	Área de integração	4
	Educação Física	3	Educação Física	3
Científica	Matemática	5	Matemática	5
	Física e Química	3	Física e Química	3
Técnica	Sist. Operativos	5	Redes de Comunicação	7
	Servidores	5	Program. E Sist.de Informação	10
	Redes	7		

Cursos Profissionais 12.º ano		
Formação	T de Comércio	
	Disciplinas	X45
Sociocultural	Português	4
	Inglês	3
	Área de Integração	4
	Educação Física	3
Científica	Economia	5
	Matemática	5
Técnica	Comercializar e Vender	7
	Comunicar no Ponto de Venda	4
	Organizar e gerir a Empresa	5

FUNDAMENTOS COGNITIVOS DAS APRENDIZAGENS*

É hoje reconhecida a viragem cognitiva da educação no sentido de que as ciências cognitivas e as neurociências contribuem para o conhecimento das melhores capacidades de aprendizagem dos alunos (VVAA, *La cognition, du neurone à la société*, Gallimard, Paris, 2018,, pag. 654) de tal modo que se podem apresentar cinco grandes princípios a desenvolver como sendo os fundamentos cognitivos das aprendizagens:

1. A educação, a plasticidade e a reciclagem neuronal;
2. A atenção e o controle executivo;
3. O compromisso ativo, a curiosidade e a correção de erros;
4. A consolidação das aprendizagens e a importância do sono para a sua otimização;
5. A automatização e o controle inibidor da automatização (STANISLAS DEHAENE:, p. e OLIVIER HOUDÉ, *L'École du cerveau*, Mardaga, Paris, 2018, p. 126)

OS FUNDAMENTAIS*

O Agrupamento facultará a todos os seus alunos um percurso escolar sustentado e tranquilo de modo a ser percorrido em tempo normal do pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade constituindo-se, assim, com sucesso de todos e de cada um como a finalidade curricular do Agrupamento. Neste sentido o pré-escolar e o 1.º ciclo são fundamentais para que esse percurso possa ocorrer podendo afirmar-se, mais uma vez, que são determinantes, em última instância, sobretudo, quando as crianças ou os alunos transportam consigo algumas vulnerabilidades sociais.

Insiste-se aqui na importância das aprendizagens fundamentais não para minizar as outras aprendizagens mas apenas porque sem elas os saberes escolares programados dificilmente serão objeto de apropriação segura e eficaz.

As aprendizagens fundamentais poderão ser distribuídas por 4 prioridades:

1. Formar bons leitores (ler, escrever, contar);
2. Ensinar explicitamente a gramática e o vocabulário;
3. Adquirir automatismos no cálculo;
4. Aprender a resolver problemas de matemática (MEF, *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, p. 17) ;

Inserir-se-á, naturalmente, aqui, o cuidado de si, dos outros e do planeta bem como a educação física e das artes procurando acompanhar os benefícios da revolução digital no território escolar.

A leitura assume uma importância inquestionável e a etapa decisiva da mesma é a descodificação dos grafemas em fonemas, a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva. E, por conseguinte, é nesta operação que se devem focalizar todos os esforços (cf.: op. cit, p. 20).

Acrescentar-se-á ainda que é claramente no caso dos alunos mais vulneráveis, oriundos de meios populares mais carenciados, que a pertinência dos princípios silábicos é a mais solidamente estabelecida pela análise estatística. Isto é, naqueles que podem apoiar-se menos na ajuda parental eficaz para entrar plenamente na escrita. Esta constatação indica à evidência que, atribuindo à escola o ensino da leitura, sem delegar nas famílias, o método silábico deverá ser considerado como o mais pertinente (JERÔME DEAUVIEAU et JEAN-PIERRE TERRAIL, «Le B-A-BA de la lecture», in *La Vie des Idées*, 10 avril 2018, ISSN: 2015-3030.URL:<http://www.laviedesidees.fr/Le-B-A-BA-de-la-lecture.html>).

DINÂMIAS PEDAGÓGICAS

Enfatiza-se este título do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, por remeter para movimento, força e, no contexto do referido artigo para desenvolvimento de trabalho de natureza interdisciplinar e da articulação disciplinar operacionalizado preferencialmente pelas equipas educativas e seus docentes que, no quadro da sua especialidade, definirão as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas à turma ou grupo de alunos.

O trabalho pedagógico, interdisciplinar, confluirá para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade incorporando as medidas dos instrumentos de planeamento do Agrupamento, garantindo:

1. Uma atuação preventiva antecipando e prevenindo o insucesso e o abandono;
2. A implementação de medidas multinível;
3. A rentabilização de recursos e oportunidades;
4. A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação sobre os desempenhos dos alunos;
5. A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.

Deve ser assegurado o desenvolvimento dos alunos centrado na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia e a responsabilidade e o respeito pelos outros.

A qualidade e a eficácia educativas podem ser implementadas pelo trabalho colaborativo (coadjuvação e permuta), pela criação de grupos de trabalho (aquisição, desenvolvimento e consiliação das aprendizagens, apoio ao estudo integrando as várias componentes do currículo, desenvolvimento de trabalho autónomo), pela implementação de tutorias, pela promoção de ações de orientação escolar e profissional, pela concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

ATMOSFERA ESCOLAR*

O conceito de atmosfera é um conceito particularmente significativo porque nos surge tratado em diversas áreas do saber e também no domínio da educação em que é objeto de inúmeros estudos.

A atmosfera resulta de múltiplos fatores sendo mais fácil senti-la do que defini-la. É neste sentido que se afirma “entro num edifício, vejo um espaço que me transmite uma atmosfera e numa fração de segundo sinto o que é” (PETER ZUMTHOR: *Atmosferas*, Editorial Gustavo Gili, Amadora, 2006, p. 9).

São vários os fatores que contribuem para um bom clima escolar podendo, no entanto, ser enumerados os seguintes: as relações sociais e pedagógicas (de atenção e cuidado); o nível de compromisso com a escola; a consideração entre os elementos da comunidade escolar; a qualidade do ensino e da aprendizagem; a representação da qualidade da escola por todos os elementos da comunidade educativa; a qualidade do espaço, do edifício e dos equipamentos; e, a energia positiva e tranquila que circula entre as pessoas.

Afirma-se que quanto mais positivo for o ambiente mais as crianças e os alunos progredirão, sobretudo, aqueles que procedem de meios aparentemente mais desfavorecidos. Deste modo se defende que é crucial melhorar a atmosfera dos estabelecimentos de ensino para favorecer as oportunidades e para limitar as intolerâncias negativas vindas do exterior.

Uma boa atmosfera produz um efeito positivo sobre aqueles que nela vivem como se fosse um suplemento ou um excedente que a todos anima e como se o todo fosse (e é mesmo) mais do que a soma das partes e age não pela justaposição mas pela relação de consideração e de estima.

Esta relação está presente no triângulo da ressonância apresentado na teoria com este nome (teoria da ressonância), envolvendo de um modo positivo o professor, o aluno e o saber. O triângulo da ressonância, que se constitui como o paradigma de um curso bem sucedido, supõe, como primeira condição que alunos e professor sejam capazes de se relacionarem mutuamente. A segunda condição será que o professor esteja convencido de ter alguma coisa a dizer sobre o plano do conteúdo e que o que diz fala ao aluno. A terceira condição é que os alunos estejam disponíveis para o curso. A quarta condição é que os alunos apenas se podem mostrar abertos se o ambiente da aula for propício e habitado pelas cordas da ressonância (HARTMUT ROSA, *Résonance*, La Découverte, Paris, 2018, p. 278). As ressonâncias desempenham um papel não negligenciável no funcionamento institucional das sociedades modernas. As energias motivacionais e a criatividade requerem sempre um elemento, por muito residual que seja, de relações ressonantes. Por outro lado, os processos de

cuidado, de terapia e de cura dificilmente podem passar sem a ressonância e, sem ela, os processos educativos estão votados ao fracasso a longo termo (HARTMUT ROSA, op. cit., p. 460).

Aliás o DL. N.º 54 fala expressamente desta dimensão quando afirma como sendo um dos objetivos do Centro de Apoio à Aprendizagem: “ promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem” (54: 13, e). A comunicação, a interação, a relação, a empatia, a onda e a energia devem ser estruturantes do ambiente escolar e devem ser a marca das Escolas juntamente com a qualidade do seu currículo ensinado e aprendido.

PROMOÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A promoção do ensino e da aprendizagem do currículo é desde sempre a finalidade da instituição escolar tal como se refere nos documentos legais relativos à escola inclusiva assente:

1. Numa abordagem multinível;
2. No reforço curricular das escolas;
3. No carácter formativo da avaliação, enquanto instrumento de regulação de modo que

todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (55: 4, 1 a).

EQUIPAS PEDAGÓGICAS

As equipas pedagógicas desenvolvem o trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar (55: 21, 1) e definem as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de aluno (55: 21, 2).

Na ação educativa deve, entre outras medidas, garantir-se:

1. Uma ação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares;
2. A implementação das medidas multinível que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos;
3. A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;
4. A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas (55: 21, 3).

Na ação educativa deve ainda ser assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural (55: 21, 4).

Com vista à promoção da qualidade e eficiência educativas, podem ser implementadas diferentes formas de organização, nomeadamente:

1. o trabalho colaborativo (através da coadjuvação entre docentes e da permuta temporária entre docentes da mesma área);
2. Criação de grupos de trabalho (para aquisição , desenvolvimento e consolidação das aprendizagens, com vista ..., apoio ao estudo, desenvolvimento de trabalho autónomo, interpares);
3. Implementação de tutorias;
4. Promoção de ações de orientação escolar e profissional;
5. Concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos ... (55: 21, 5).

6. DINAMIZAÇÃO DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

São diversas as referências ao trabalho interdisciplinar de tal modo que terá de lhe ser feita uma referência especial dada a sua relevância. Esta referência ocorre por diversas vezes (55: Pr. e Pr. i; 19, 2 a e e) e, naturalmente, ligada ao trabalho colaborativo: “valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens” (55: 4 s).

A interdisciplinaridade está associada a dois domínios: a gestão e leccionação e ao trabalho de projeto. Assim afirma-se “a mobilização da gestão e leccionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou ano do ano de escolaridade” (55: 4 i).

Desta família conceitual é utilizado o conceito de transdisciplinar das aprendizagens quando se afirma “a assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, ..., promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual e o trabalho colaborativo” (55: 4 m).

Uma vez que o ensino está organizado em disciplinas a interdisciplinaridade possibilita aos alunos situações de aprendizagem colocando em relação várias disciplinas escolares, facultando um trabalho “com” e “pelas” disciplinas.

Uma vez que se encontra, como já se viu, o conceito de transdisciplinaridade, convém esclarecer minimamente o que se entende por pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade justapõe pontos de vista e contribuições relevando de disciplinas distintas; a interdisciplinaridade supõe um diálogo, uma troca ou uma confrontação entre várias disciplinas; a transdisciplinaridade implica a prossecução de um projeto (de problemática transversal ou de produção de um projeto de um novo saber autónomo) ultrapassando os saberes existentes (BERTRAND CALENGE, À la recherche de l’interdisciplinarité, BBF).

A articulação curricular passa por este trabalho entre as disciplinas de que há quem fale de multidisciplinaridade (uma “organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e, embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si”), interdisciplinaridade (ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o

estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporecionam uma visão global da situações”) e transdisciplinaridade (deixando de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenha por base os seus conhecimentos” (CARLINDA LEITE, “A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares”, Educação Unisinos, 16(1):87-92, janeiro/abril 2012).

A AVALIAÇÃO

A avaliação tal como é estabelecida nos documentos em vigor tem a sua mais completa expressão nas Portarias ao afirmar-se:

1. “incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as *Aprendizagens Essenciais*, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”;
2. Assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho , a qualidade das aprendizagens realizadas e o spercursos para a melhoria”;
3. As informações obtidas permitem ainda a revisão do processo de ensino e de aprendizagem (226 - A:18, 1,2,3);
4. A partir da informação individual sobre o desempenho dos alunos e da informação agregada, nomadamente dos relatórios com resultados (taxas de retenção e de desistência, transição e conclusão, dados da avaliação interna e externa no contexto da escola), os professores e os demais intervenientes no processo de ensino devem implementar rotinas de avaliação sobre as práticas pedagógicas, com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens (226/223 – A: 21, 3, 4 e 5)
5. Do resultado da análise devem decorrer processos de planificação das atividades curriculares e extracurriculares que, sustentados pelos dados disponíveis, visem melhorar a qualidade das aprendizagens, combater o abandono escolar e promover o sucesso educativo (226/223 – A: 21, 6)

A avaliação assume a forma de interna e externa e a interna é apresentada como principal modalidade de avaliação, integrando o processo de ensino e aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento (223/226 – A: 23, 1).

O Conselho Pedagógico do Agrupamento, no início do ano letivo e enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, no âmbito das prioridades o opções curriculares, e sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação, tendo em conta:

1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
2. As Aprendizagens Essenciais;

3. Os demais documentos curriculares, com vista à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das aprendizagens;
4. A enunciação de um perfil de aprendizagens específicas para cada ano de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as *Aprendizagens Essenciais* e as áreas de competências inscritas no *Perfil ...*
5. A tradução da importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas *Aprendizagens Essenciais*, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e experimental das aprendizagens a desenvolver;
6. A constituição de referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo conselho de turma (223/226 - A: artigo 20).

Os procedimentos a adotar por esta avaliação devem privilegiar :

1. A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas (Idem: 23,2ª);
2. O caráter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação ao contexto em que ocorre (Idem: 23: 2b);
3. A diversidade das formas de recolha de informação, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados às finalidades que lhes presidem, à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem (Idem: 23: 2c);
4. Na recolha referida, com recurso à diversidade e adequação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, devem prosseguir objetivos de melhoria da qualidade da informação a recolher (Idem: 23, 3);
5. A melhoria da qualidade de informação recolhida exige a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, beneficiando com a intervenção de mais do que um avaliador (Port.: 23,4).

Reiteradamente se afirma a avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem (55: 4, 1t), como processo regulador destes últimos (55: 22,2; 24,5) e a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação (55: 24, 5) ou como parte integrante do ensino e da aprendizagem (55: 22,1) ou como processo de apoio à aprendizagem (55: 27,2) ou como dispositivo que permite obter informação pormenorizada, privilegiada, sistemática e contínua nos diversos domínios do currículo (55: 24,1 e 5; 27), com a finalidade de definir estratégias (55: 27):

1. De diferenciação pedagógica
2. De superação de eventuais dificuldades,
3. De apoio à orientação escolar e vocacional
4. De ajustamento de processos e métodos (55: 2)
5. De acompanhamento **ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos** (55: Pream., VI).

De igual modo se enfatiza a variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação (55: 24, 1) de preferência com mais do que um avaliador (223/226 - A: 23,4).

1. Aquilo que vem sendo dito permite desde já afirmar que as equipas educativas devem definir dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas às especificidades de turma ou grupo de alunos (55: 21,2).

Tendo em vista desenvolver aprendizagens de qualidade e incorporando medidas enquadradas nos instrumentos de planeamento da escola, a ação educativa deve, entre outras garantir: ...

O DL n.º 55/2018 apresenta como um dos seus princípios orientadores presidindo à conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensino básico e secundário "a garantia de uma escola inclusiva, ..., assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão" (55: 4, 1c).

O DL n.º 54/2018 afirma que "as opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia do contínuo das intervenções implementadas ..." (54: Preâmbulo).

2. "A abordagem multinível é a opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos, medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais, e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem" (55: 3,a; 4,1 a, c; 3,2).

As medidas multinível podem ser assim representadas, segundo o *Manual de Apoio à prática*:

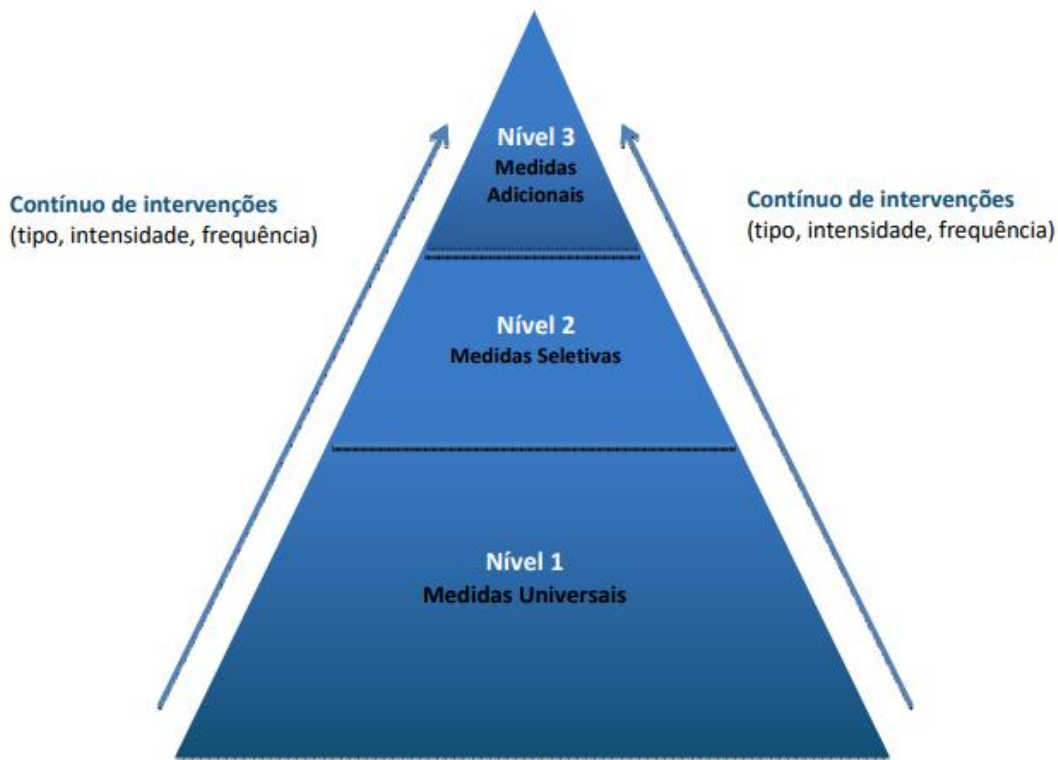


Figura 2: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

As medidas multinível são:



Figura 3: Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão-níveis de intervenção

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de acordo com a DL n.º 54/2018 são:

Universais (art. 8.º)	A diferenciação pedagógica
	As acomodações curriculares
	O enriquecimento curricular
	A promoção do comportamento pró-social
	A intervenção escolar ou comportamental de pequenos grupos
Seletivas (art. 9.º)	Os percursos curriculares diferenciados
	As adaptações curriculares não significativas
	O apoio psicopedagógico
	A antecipação e o reforço das aprendizagens
	O apoio tutorial
Adicionais (art. 10.º)	A frequência do ano de escolaridade por disciplina
	As adaptações curriculares significativas
	O plano individual de transição
	O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado
	O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social

Apresente-se a seguir o mapa retirado do *Manual...* com o processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

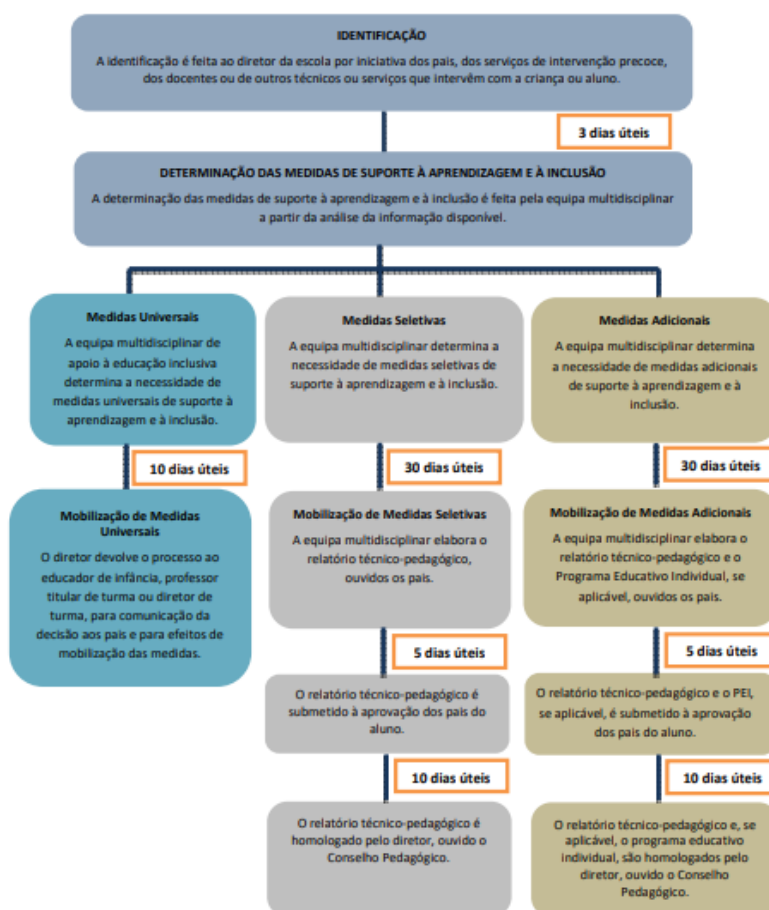


Figura 4: Processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

3.O desenho universal para a aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo, personalizado e flexível das práticas pedagógicas, considerando

a diversidade de alunos em sala de aula e oferecendo oportunidades e alternativas para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem (*Manual*: p. 22).

O desenho universal para a aprendizagem assenta em três princípios base que suportam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos:

- a. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem);
- b. Proporcionar múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem);
- c. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (“o como” da aprendizagem) (*Manual*: 23 – 26).

A aplicação destes princípios em sala de aula contribui para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e desafiantes para todos os alunos, pelo que devem ser considerados na planificação das aulas. Sublinha-se a análise das barreiras na gestão do currículo, por oposição às limitações e défices dos alunos, como fundamental no processo de planificação de aulas com base no DUA. Neste enquadramento, a planificação de aulas deve integrar diferentes componentes: objetivos, metodologias, materiais e recursos e avaliação tendo por referência os princípios agora enunciados (*Manual*: 27).

É aconselhável consultar o *Manual* para mais elementos sobre este “Desenho Universal para a Aprendizagem”.

4.Desafiam-se a escolas para, no âmbito da sua autonomia (Preâmb), apostem na dinamização do trabalho de projeto e fomentem nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autonomia e bem-estar (55: Preâmb. V, iii).

Refere-se, ainda, como princípio orientador da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo “a valorização da gestão e lecionação interdisciplinar do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos, que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou ano de escolaridade (55: 4, i).

“O ensino por projetos é uma estratégia imprescindível para conseguir uma aprendizagem escolar significativa, sólida e permanente em todos e em cada um dos alunos” (VÁRIOS, *Manual de formação docente*, Lisboa, Santillana, 2018). O trabalho de projeto tem a sua origem na pragmatismo de John Dewey e no construtivismo de Jean Piaget.

O que vem sendo citado remete para um dos núcleos estruturantes dos documentos da escola inclusiva e que só de uma forma articulada se pode operacionalizar: trata-se de articular as diversas ocorrências de trabalho de projeto, trabalho interdisciplinar, aglutinação de aprendizagens das diferentes disciplinas, áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular desenvolvidas a partir da matriz curricular base, professores do conselho de turma ou ano de escolaridade, equipas pedagógicas, domínios de autonomia curricular, cidadania e desenvolvimento.

Dada a importância de que se reveste esta opção metodológica no espírito da AFC e da educação inclusiva torna-se necessário referir ainda alguns aspetos.

O primeiro para dizer ainda que a pedagogia de projeto:

1. É uma pedagogia em que o aluno é associado de maneira contratual à elaboração das suas aprendizagens;
2. Que o desenrolar da ação está fundado sobre a motivação dos alunos suscitada pela conclusão de uma realização prática de que eles serão os atores;
3. A pedagogia de projeto induz um conjunto de tarefas nas quais todos os alunos devem estar implicados e desenvolver um papel ativo que pode variar em função das suas necessidades, das suas competências do momento e dos seus interesses;
4. O desenvolvimento do projeto permite aos alunos atingir os objetivos das aprendizagens em vista através da realização do projeto e que estão em ligação com os programas;
5. Esta pedagogia permite desenvolver saberes (conhecimentos), saberes-fazer (capacidades) e saberes-ser (atitudes) definidos nos programas como competências a trabalhar e que serão para avaliar, o que permite completar os instrumentos seguidos pelo aluno.

A pedagogia de projeto deverá passar pelas seguintes etapas próprias da investigação de projeto:

ETAPAS	QUESTÕES	INSTRUMENTOS/INVESTIGAÇÕES
Emergência da ideia/problema	Por quem e porquê este projeto? Que resolver ou investigar? A que necessidades responder? Que situação motivante? A que produções esperar?	Procura de informações Debates/Reuniões professores - alunos
Análise da situação: Formalização dos objetivos, inventário de estratégias estudo de executabilidade	Que objetivos de ensino a atingir (os do professor a explicitar aos alunos)? O que vão os alunos aprender? Que recursos vão utilizar? Que contrariedades a prever? Que estratégias ou pistas a encarar?	Quê? Quem? Onde? Quando? Como? Porquê? Instrumentos de resolução Ficha de elaboração
Escolha de uma estratégia	Que Plano de ação a executar? Concorda com o objetivo? É realista? Que caderno de tarefas a estabelecer? Que contrato com os alunos?	Ficha de apreciação coletiva do projeto Caderno de tarefas Ficha-contrato
Estrutura e Planificação	Que etapas? Como organizá-las (participantes, horário)? Como ordená-las? Que avaliação prever?	Documento descritivo Planeamento
Concretização do projeto	Que sequência? Que indicadores de sucesso? Que regulação/ajustamentos? Como garantir a coerência da elaboração e objetivos? Que ajudas trazer?	Trabalho de grupo? Fichas/atividades Diferenciação pedagógica Balanços intermédios Caderno de bordo dos alunos Grelhas de observação dos alunos em situação
Balanco	Como avaliar o projeto? Como avaliar as competências adquiridas? Como dar conta do projeto: desenvolvimento, resultados... ?	Avaliação das competências? Registo na turma Sínteses escritas

A pedagogia de projeto possibilita, assim, “a promoção de pesquisa, relação. Análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalho cooperativo e com autonomia” (55: Preâm. e 19, 1 b) e, ainda, “fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autônoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar” (55: Preâm., iii).

O Decreto – Lei n.º 55/2018 propõe “apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual, multimodal (55: Preâm., v e 19, e).

OPÇÕES METODOLÓGICAS 4: A PEDAGOGIA DO PROBLEMA/QUESTIONAMENTO

A importância do problema e do questionamento chega-nos do âmbito das neurociências, das ciências da educação e da filosofia.

Assim se afirma “o questionamento, uma apetência manifestada desde cedo pelas crianças e que surge tão naturalmente, devia ser um dos atos com maior repetição ao longo da vida” (JOANA RATO e A. CASTRO CALDAS: 2017, p. 99), dando-se conta que “um corpo considerável de literatura científica sugere que levar os alunos a responder ao “Porquê?” facilita a aprendizagem” (idem) e que “cientistas da cognição já há muito tempo que dizem que o ato de fazer perguntas é como assumir o controle da aprendizagem, e que isso torna o aluno mais ativo em vez de um destinatário passivo de informações” (op. cit., p. 100).

Os autores de *Estratégias de ensino/aprendizagem*, situando-se na área da Didática das Ciências fazem um levantamento dessas estratégias e conferem um destaque ao questionamento como estratégia de ensino ou como promotor do pensamento crítico, estando, ele mesmo, presente em “muitos métodos instrucionais incluindo, por exemplo, a discussão, o inquérito e recitação” (p. 44).

Estes autores afirmam que “dada a importância do questionamento no contexto educativo, poder-se-á sublinhar que a sua utilização, de uma forma consciente e fundamentada, poderá ser um contributo para a melhoria global das práticas educativas e do sucesso dos alunos” (op. cit., p. 86).

Michel Fabre equaciona a relação entre saber, aprendizagem e problema examinando para o efeito as filosofias de Dewey, de Bachelard, de Deleuze e de Meyer (MICHEL FABRE, *Philosophie et pédagogie du problème*, p. 267) e situando-nos na articulação da epistemologia e da pedagogia: nas figuras dinâmicas do aprender (op. cit., p. 269). Refira-se que Michel Meyer tem uma obra filosófica sistematizada à volta do conceito de questionamento elaborando, desse modo, uma problematologia.

Estes domínios, já definidos, constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização, tendo por base as *Aprendizagens Essenciais* com vista a desenvolver as áreas de competências presentes no *Perfil dos Alunos...*

Os DAC explorarão percursos pedagógico-didáticos em que se privilegia o trabalho prático e/ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente:

1. Os temas ou problemas abordados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar;
2. Os conceitos, factos, relações, procedimentos, capacidades e competências, na sua transversalidade e especificidade disciplinar;
3. Os géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento, presentes em todas as disciplinas (Port.: 9).

O Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é esclarecedor na definição destes domínios afirmando que são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas” (55: 3, e).

Roteiro de construção de um DAC a partir da Cidadania e Desenvolvimento	
Etapa	Operacionalização
Identificação do tema do projeto	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar as possibilidades de articulação entre os domínios da componente de Cidadania e Desenvolvimento e os conteúdos das disciplinas que integram as matrizes curriculares de cada ciclo de escolaridade. Identificar as possibilidades mais interessantes, do ponto de vista das suas potencialidades formativas, da mobilização dos alunos, dos recursos necessários, das condições que poderão favorecer e potenciar o significado do projeto e da congruência com os pressupostos curriculares de cada uma das áreas curriculares envolvidas, nomeadamente a área de Cidadania e Desenvolvimento.
Identificação das questões estruturantes	<ul style="list-style-type: none"> Perante cada um dos temas passíveis de serem seleccionados, deverão os professores identificar as questões que poderão mobilizar a atividade intelectual, cultural e relacional dos alunos.
Identificação das opções metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> Tendo em conta as opções curriculares propostas no Decreto-Lei n.º 55/2018, em função das quais se define o modo de operacionalizar os DAC, devem os professores: <ul style="list-style-type: none"> seleccionar a opção ou as opções que mais lhes convêm. refletir sobre as metodologias mais adequadas, os recursos a mobilizar e os produtos a construir. identificar o contributo de cada docente, o calendário de trabalho, os produtos esperados, os critérios de avaliação e o modo como esta será realizada e distribuída pelas diferentes disciplinas que integram o projeto.
Discutir o(s) projeto(s) com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> Após a definição do projeto, este deve ser apresentado aos alunos e discutido com os mesmos, de forma a clarificar e, eventualmente, redefinir objetivos, configurar expectativas, modos de funcionamento, regras, calendário de trabalho, processos e implicações da avaliação.

Fig. 2 Roteiro de construção de um DAC a partir da Cidadania e Desenvolvimento

As possibilidades de operacionalização dos DAC são diversas, devendo-se ter em conta, apenas, um conjunto de recomendações que se passam a enunciar.

Através da **primeira recomendação** pretende-se lembrar que não é obrigatório, nem do ponto de vista dos normativos legais nem do ponto de vista curricular e pedagógico, envolver no DAC todas as disciplinas da matriz referente a cada um dos ciclos de escolaridade. De igual modo, ninguém proíbe que uma tal opção possa ser assumida. Defendemos que o princípio a seguir diz respeito ao facto de o DAC permitir, de facto, que os alunos possam envolver-se em experiências autênticas, social e culturalmente significativas e exequíveis, quer do

ponto de vista do tempo de que se dispõe, dos recursos passíveis de serem mobilizados quer do ponto de vista das possibilidades de os alunos se assumirem como protagonistas.

A **segunda recomendação** tem a ver com as opções pedagógicas a assumir, as quais deverão potenciar a participação dos alunos, em todos os momentos do projeto que se pretende implementar, a cooperação entre estes e o desenvolvimento da sua autonomia, bem como de outras competências que o "Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória" propõe.

A **terceira recomendação** tem a ver com a necessidade de compreendermos que podemos desenvolver o projeto de trabalho através de uma multiplicidade de vias pedagógicas que, como o temos vindo a afirmar, se encontram previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018. Referimo-nos à possibilidade de desenvolver o projeto de formação que a Cidadania e Desenvolvimento propõe através quer da combinação parcial de disciplinas⁶ quer através da sua combinação total⁷, podendo-se, ainda e quando a situação o justifique (apresentação pública dos projetos; momento de recolha dos dados que obrigue a visitas de estudo, etc.) se poderem definir blocos de trabalho que implicam que durante um, dois dias ou a semana inteira, o horário letivo seja modificado. Uma outra possibilidade, próxima desta última, prende-se com a alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar.

A **quarta recomendação** relaciona-se com a gestão do tempo que é necessário para desenvolver a componente de Cidadania e Desenvolvimento. Esta componente pode ser desenvolvida ao longo do ano letivo ou através de um semestre. Importa, por isso, refletir sobre esta opção, do ponto de vista da distribuição do serviço docente, da articulação com as disciplinas da grade curricular do ciclo de escolaridade e da relevância e significado do trabalho a desenvolver pelos alunos. Não há soluções melhores ou piores. Há soluções mais ou menos adequadas.

⁶ Neste caso, a combinação parcial de disciplinas é uma estratégia que implica que o projeto de Cidadania e Desenvolvimento se desenvolva a partir da articulação que se estabelece entre um dos seus temas e alguns dos temas específicos das restantes disciplinas que compõem o DAC.

⁷ A combinação total de disciplinas significa que o Projeto de Cidadania e Desenvolvimento se desenvolve em articulação permanente com uma ou várias disciplinas que compõem o DAC.

A Equipa Multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, de composição diversificada, constitui um recurso organizacional específico, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo (VÁRIOS, *Manual*, p. 44) e tem por competência:

1. Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
2. Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
3. Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
4. Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
5. Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;
6. Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem (54: 12, 8).

CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM

O Centro de Apoio à Aprendizagem constitui uma estrutura de apoio, do Agrupamento, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências do Agrupamento.

Constituem objetivos gerais do Centro de Apoio à Aprendizagem, em colaboração com as demais estruturas e serviços do Agrupamento:

1. Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;
2. Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;
3. Promover e apoiar o acesso ao fazer, à participação social e à vida autónoma (54: 13, 2).

Os objetivos específicos deste Centro são:

1. Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;
2. Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
3. Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
4. Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
5. Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
6. Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar (54: 13, 6).

“A criação do Centro de Apoio à Aprendizagem, um por cada Agrupamento de Escolas, insere-se no quadro de autonomia das Escolas e, enquanto resposta organizativa de apoio à inclusão, deve estar

prevista nos documentos estruturantes que definem a política de Agrupamento, bem como os recursos a disponibilizar para a sua consecução. A ação educativa desenvolvida neste Centro, complementar da que é realizada na turma de pertença do aluno, convoca a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial (*Manual*, p. 51).

Funcionando numa lógica de serviços de apoio à inclusão, este Centro insere-se no continuum de respostas educativas disponibilizadas pelo Agrupamento e a sua ação organiza-se segundo dois eixos:

1. Suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas;
2. Complementaridade, com caráter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (*Manual*, p. 51).

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

O Agrupamento aprovará a sua estratégia de Educação para a Cidadania de acordo com o artigo 15.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho com os domínios no anexo V da Portaria.º226-A/2018, de 7 de agosto.

A componente de Cidadania e Desenvolvimento é uma área de trabalho transversal, onde se cruzam contributos das diferentes disciplinas com os temas da estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos.

Compete ao Agrupamento decidir a forma de implementar a Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário optando por desenvolver “temas e projetos, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, sob a coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos. Neste nível de ensino a Cidadania e Desenvolvimento não é objeto de avaliação sumativa, sendo a participação dos alunos nos projetos desenvolvidos objeto de registo no certificado do aluno (226 -A: 10, 4,5).

Domínios obrigatórios em todos os ciclos do ensino básico e no ensino secundário	Direitos humanos (...)
	Igualdade de género
	Interculturalidade (...)
	Desenvolvimento sustentável
	Educação ambiental
	Saúde (...)
Em pelo menos dois ciclos do ensino básico e opcionais no ensino secundário	Sexualidade
	Media
	Instituições e participação democrática
	Literacia financeira e educação p/ o consumo
	Segurança rodoviária
Em qualquer ano de escolaridade e opcionais no ensino secundário	Risco
	Empreendedorismo (...)
	Mundo do trabalho
	Segurança, defesa e paz
	Bem-estar animal
	Voluntariado
Outros a definir de acordo com ...	

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto.

Portaria n.º 226-A/2018, de 3 de agosto.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho

VÁRIOS, Manual de apoio à prática, para uma educação inclusiva,

VÁRIOS, Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, in www.dge.mec.pt/perfil_do_aluno (PDF)

VÁRIOS, Aprendizagens essenciais, in www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

Cidadania e Desenvolvimento, in www.dge.mec.pt/projetos

BIBLIOGRAFIA

ANA CLÁUDIA COHEN E JOSÈ FRADIQUE, *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*, Raiz Editora, Lisboa, 2018.

ANABELA NEVES, ANTONIETA LIMA FERREIRA, *Avaliar é preciso?* Guerra e Paz, Lisboa, 2015.

ARIANA COSME, *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, Propostas e Estratégias de Ação, Porto Editora, Porto, 2018.

ANNIE FEYFANT, “La différenciation pédagogique en classe”, in Dossier de Veille de l’IFÉ, n.º 113, novembre 2016 (traduzido na página do Agrupamento).

BASARAB NICOLESCU, *La transdisciplinarité*, Éditions du Rocher, 1996, Paris.

BERTRAND CHALLENGE, « À la recherche de l’interdisciplinarité », BBF.

DANIEL NICLOT CORINE, « Interdisciplinarité et programme scolaires diisciplinaires (net).

DOMINGOS FERNANDES, “Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens” (na internet e na página do Agrupamento).

DOC – Pédagogie du projet PDF

HARMUT ROSA, *Résonance*, La Découvert, Paris, 2018.

HERVÉ CELLIER, *Difficultés de lecture, enseigner ou soigner*, PUF, Paris, 2004.

Interdisciplinaridade – PUC – SP in <https://www.pucsp.br/gepi/downloads>

JOANA RATO E ALEXANDRE CASTRO CALDAS, *Quando o cérebro do seu filho vai à Escola*, Verso de Kapa, Lisboa, 2017.

JOSÉ MORAIS, *Alfabetizar em democracia*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2013.

La pédagogie de projet, qu'est-ce que c'est ? Académie de Amiens, Conseillers Pédagogiques – ASH80 – septembre 2018. La démarche de projet, un dispositif qui permet de donner du sens ? PDF, Université de Grenoble.

« La pédagogie de Projet en cours de fle : expérience dans un collège brésilien » (net).

Les enjeux cachés de l'interdisciplinarité (net)

MARY HELEN IMMORDINO-YANG E ANTÓNIO DAMÁSIO, "Sentimos, logo aprendemos", na página do Agrupamento.

MICHEL FABRE, *Philosophie et pédagogie du problème*, Vrin, Paris, 2009.

Neurosciences et pédagogie, in Cahiers Pédagogiques, n.º 527.

Note de Synthèse de l'interdisciplinarité scolaire Persée

OLIVIER HOUDÉ, *Le cerveau à l'école*, Pommier, Paris, 2018

OLIVIER HOUDÉ, "Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant" in <http://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-1-page-40-htm>

PHILIPPE PERRENOUD, *Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens*, Artmed, Porto Alegre, 1999.

RUI MARQUES VIEIRA e CELINA VIEIRA, *Estratégias de ensino/aprendizagem*, Instituto Piaget, Lisboa, 2015.

STANISLAS DEHAENE, "Fondements cognitifs des apprentissages scolaires" in <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2014-2015.htm>

STANISLAS DEHAENE, *apprendre à lire*, Pommier, Paris, 2018.

STANISLAS DEHAENE, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, Paris, 2018.

VÁRIOS, *Manual de formação docente*, Santillana, Lisboa, 2018.

