

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



***INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO
XXI COM A IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO DO
PROJETO INCLUD-ED***

Mafalda Isabel dos Santos Araújo

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

2024

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



***INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO
XXI COM A IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO DO
PROJETO INCLUD-ED***

Mafalda Isabel dos Santos Araújo

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Júri:

Presidente:

Doutora Mariana Teresa Gaió Alves, Professora Associada com Agregação e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado Aposentado Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro;
- Doutora Maria Altina Silva Ramos, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Associado Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutor João Manuel Nunes Piedade, Professor Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Agradecimentos

Neste processo, que decorre entre 2017 e 2023, vivi dois dos momentos mais marcantes e difíceis da minha existência: a perda do meu pai (dezembro de 2020) e um *burnout* que me atira, literalmente, para o chão (abril de 2023) ...

Ainda assim consegui recuperar, com o apoio de todos os que abaixo enuncio! Sem vós não teria chegado até aqui! Gratidão profunda e imensa a todos Vós! Agradeço por todo o suporte emocional, encorajamento e por acreditarem em mim desde o início desta jornada.

Neste momento esplêndido de conclusão da minha tese de doutoramento, gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram para tornar este caminho possível. As vossas palavras de apoio, incentivo e amor foram essenciais para cumprir este objetivo de vida.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus queridos avós, Rosalina, Américo, Custódia e José. Todos eles já partiram, mas foram uma fonte de inspiração e sabedoria ao longo de toda a minha vida. As vossas histórias, o vosso orgulho, e amor incondicional foram fundamentais para moldar meu caráter e a minha determinação.

Aos meus pais, Delvino e Luísa, expresso o meu eterno agradecimento e a mais profunda gratidão. Vocês foram os meus maiores exemplos de empenho, dedicação e perseverança. Obrigada por me ensinarem os valores da educação, por me incentivarem a procurar sempre o conhecimento e por me apoiarem em todas as decisões que tomei. O vosso amor e suporte foram fundamentais para eu chegar até aqui.

A ti meu querido pai, que já partiste, dedico a conclusão deste ciclo, pois sei o quanto acreditavas em mim e na minha capacidade. Estás presente em mim e em cada hélice do meu ADN!

A ti minha querida mãe agradeço com todo o meu coração o orgulho que sentes, o apoio que me dedicaste e continuas a dedicar e o amor incondicional que se sobrepõe às nossas diferenças!

À minha filha Margarida, agradeço por ser uma fonte de motivação constante e por trazer tanta alegria e, simultaneamente, tantos desafios e aprendizagens à minha vida. A tua paciência e compreensão durante os momentos em que precisei me dedicar intensamente a esta tese foram admiráveis, o respeito pelo silêncio e pelos momentos de recolhimento confirmam o amor incondicional que nos une. Obrigada por me inspirares a ser uma pessoa melhor a cada dia. Amo-te até ao infinito e mais além!

À minha irmã Carlota agradeço, profundamente, a companhia nesta jornada que se revelou de um enorme crescimento pessoal, com a iniciação de processos de cura profundos, que me ajudaram a concluir esta tarefa e a recuperar a nível emocional.

Aos meus sobrinhos, Rita e Diogo, agradeço a alegria e vivacidade com que partilharam estes momentos comigo nos nossos almoços em família.

À minha tia Joaquina agradeço o amor incondicional que sinto sempre que partilho as minhas conquistas e os meus problemas!

À minha Pipinha, minha prima-irmã, desde a minha mais primária existência agradeço o carinho, o amor, a cumplicidade o companheirismo, a troca de confidências e inconfidências e todo o percurso que temos feito juntas e que já vai longo!

Agradeço também àquele que já foi meu companheiro desta jornada, Rui Alves. O seu apoio e encorajamento ao longo desse caminho foram de suma importância e permitiram que eu não desistisse deste meu objetivo. Agradeço todas as tuas contribuições intelectuais, pela ajuda na revisão e discussão de ideias, e por proporcionar um ambiente propício para meu

crescimento académico e pessoal. Tenho uma profunda gratidão pelo tempo partilhado e por tudo o que aprendi contigo!

Às minhas amigas Marta, Paulinha, Vanda, Leninha, Paula Bravery, Su e Carina, sou imensamente grata pelo apoio constante ao longo de todo o processo. Obrigada por estarem ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis. Vocês foram o meu refúgio nas horas de dúvidas e frustrações, e minhas maiores incentivadoras nas vitórias alcançadas. Agradeço pelos momentos compartilhados, por todas as risadas e por todo o apoio emocional que me deram.

Às minhas colegas de Santo António (Dora Cabral, Joana Nunes, Sara, Vanda Dias e tantas outras), à minha direta Manuela Espadinha e aos meus companheiros de caminhada (Norberto Fernandes, João Ribeiro, Gracinda Casinha e Andreza Ribeiro) expresso um profundo agradecimento por terem sido parte integrante do meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu Diretor da Boa Água, Nuno Mantas, à minha Subdiretora, Ana Rita Correia, ao adjunto Rui Silva e a toda a sua maravilhosa equipa (Ana Pereira, Fátima Nave e Lucília Moreira) agradeço toda a confiança depositada em mim e nas minhas competências.

À minha coordenadora Sandra Silva e a todas as colegas da Boa Água (Ana Lopes, Ângela Batista, Cláudia Silva, Patrícia Estemenha, Felé, Cilita e tantas outras) agradeço os momentos de partilha, aprendizagem e diversão e as palavras de incentivo.

Por fim, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Ana Pedro. A sua dedicação, conhecimento e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese. Agradeço pela paciência, pela troca de ideias enriquecedora e pelo incentivo constante à excelência académica. Os seus conselhos e *feedbacks* foram

inestimáveis e contribuíram significativamente para a qualidade deste trabalho. Sou profundamente grata por nunca me ter deixado desistir e quis fazê-lo várias vezes!

A todos que direta (escolas envolvidas, Dr^a Maria Vietes, do CREA, Dr. Ramon Flecha, Marta Augusto e todas as colegas integradas no grupo-piloto) ou indiretamente contribuíram para a realização desta tese, o meu sincero agradecimento. Cada palavra de encorajamento, cada gesto de apoio e cada pensamento positivo fizeram diferença no meu caminho. Que este sucesso se traduza em gratidão eterna e num futuro repleto de realizações para todos nós.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

"Não se pode falar de educação sem amor."

Paulo Freire

Índice

ÍNDICE	2
ÍNDICE DE FIGURAS	8
ÍNDICE DE TABELAS	19
SIGLAS	22
RESUMO	24
ABSTRACT	25
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	27
APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	27
ESTRUTURA INTERNA DA INVESTIGAÇÃO.....	31
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	33
APRENDIZAGEM E ENSINO DO SÉCULO XXI.....	33
APRENDIZAGEM PASSIVA <i>VERSUS</i> ATIVA E APRENDIZAGEM DIALÓGICA	36
PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES 43	
<i>Princípios</i>	<i>44</i>
<i>Visão.....</i>	<i>46</i>
<i>Valores.....</i>	<i>47</i>
<i>Áreas de competência.....</i>	<i>48</i>
ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	49
CONCEITO DE COMPETÊNCIA.....	50
COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI	63
<i>Trabalho de conhecimento.....</i>	<i>65</i>
<i>Ferramentas de pensamento.....</i>	<i>65</i>
<i>Estilos de vida digitais.....</i>	<i>66</i>
<i>Investigação para a aprendizagem.....</i>	<i>66</i>
COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E INOVAÇÃO.....	71

<i>Pensamento crítico e resolução de problemas</i>	71
<i>Comunicação e colaboração</i>	72
<i>Criatividade e Inovação</i>	73
COMPETÊNCIAS DE LITERACIA DIGITAL	74
<i>Literacia em Informação</i>	74
<i>Competências de Literacia em Informação</i>	74
<i>Literacia em Meios de Comunicação</i>	75
<i>Competências de Alfabetização em Meios de Comunicação</i>	75
<i>Literacia em TIC</i>	75
<i>Competências de Alfabetização em TIC</i>	75
COMPETÊNCIAS DE VIDA E CARREIRA	76
PROJETO DE PESQUISA INCLUD-ED - COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	79
PILARES TEÓRICOS DO PROJETO DE PESQUISA - COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM INCLUD-ED	82
<i>Conceito de Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED</i>	82
APRENDIZAGEM DIALÓGICA E DIÁLOGO IGUALITÁRIO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO .	84
AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO (AES)	92
<i>Tertúlias Literárias Dialógicas</i>	92
<i>Grupos Interativos</i>	93
<i>Participação Educativa da Comunidade - Voluntariado</i>	94
<i>Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos</i>	95
<i>Biblioteca Tutorada</i>	96
<i>Formação Pedagógica Dialógica</i>	97
<i>Formação de familiares</i>	99
ÁREAS DE COMPETÊNCIAS PASEO VS AES - INCLUD-ED	102
CAPÍTULO III- PROBLEMA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	110
PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	110
OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	113

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA.....	117
ABORDAGEM METODOLÓGICA	117
DENOMINAÇÃO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	121
NATUREZA DA REALIDADE	121
LÓGICA	122
TIPO DE CONHECIMENTO PRODUZIDO	122
FINALIDADE.....	122
VALORES E ÉTICA.....	122
RELAÇÃO SUJEITO/OBJETO	122
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E PAPEL DA TEORIA	123
ESTILO DO INVESTIGADOR.....	123
DESENHO DE ESTUDO.....	123
QUADRO DA INVESTIGAÇÃO	123
CONDIÇÕES PARA A RECOLHA DE DADOS	123
APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	128
INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	128
CARACTERIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	131
QUESTÕES COLOCADAS AOS ALUNOS DOS 2º E 3º CICLOS.....	132
CARACTERIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	133
AUTORIZAÇÕES E COMISSÃO DE ÉTICA.....	135
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	136
ALUNOS	136
<i>Caracterização do Grupo Focal (GF)</i>	<i>138</i>
<i>Caracterização do Grupo de Controlo (GC).....</i>	<i>143</i>
PROFESSORES.....	148
PARTE I – CARACTERÍSTICAS GERAIS E PROFISSIONAIS.....	148
<i>Género</i>	<i>148</i>

<i>Idade</i>	148
<i>Grau Académico</i>	149
<i>Grupo Disciplinar</i>	150
<i>Anos de serviço</i>	150
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS RESULTADOS	151
INQUÉRITOS AOS ALUNOS	152
VALIDADE DOS DADOS	153
CONFIABILIDADE DOS DADOS	156
<i>Questão 1 - Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer</i>	158
<i>Questão 2- Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.</i>	161
<i>Questão 3 – Aprender, através da discussão em sala de aula, é confuso.</i>	164
<i>Questão 4 – Às vezes, aprender na escola é aborrecido</i>	167
<i>Questão 5 – Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.</i>	171
<i>Questão 6 – Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.</i>	175
<i>Questão 7 – Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.</i>	178
<i>Questão 8- É bom ouvir as ideias dos outros</i>	181
<i>Questão 9 – Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.</i>	184
<i>Questão 10 – Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.</i>	188
<i>Questão 11 – Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler</i>	190
<i>Questão 12 – Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.</i>	193
INQUÉRITO AOS PROFESSORES	199
VALIDADE DOS DADOS	201
FIABILIDADE OU FIDELIDADE DOS DADOS.....	205
ESTATÍSTICA DESCRITIVA	206
<i>Parte II – Conhecimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED</i>	206
PARTE III – IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO	212
<i>Identificação das AES mais implementadas</i>	222

ESTATÍSTICA DESCRITIVA E CORRELACIONAL	228
<i>Parte IV – Ações Educativas de Sucesso e Competências do PASEO</i>	228
<i>AES TD - Linguagem e Textos</i>	255
<i>AES TD - Raciocínio e Resolução de Problemas</i>	256
<i>AES TD - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</i>	256
<i>AES TD – Relacionamento interpessoal</i>	257
<i>AES TD - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</i>	257
<i>AES GI - Linguagem e Textos</i>	258
<i>AES GI - Informação e Comunicação</i>	259
<i>AES GI - Raciocínio e Resolução de Problemas</i>	259
<i>AES GI - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</i>	260
<i>AES GI - Relacionamento Interpessoal</i>	260
<i>AES GI - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</i>	261
<i>AES BT - Linguagem e Textos</i>	261
<i>AES BT - Informação e Comunicação</i>	262
<i>AES BT - Raciocínio e Resolução de Problemas</i>	262
<i>AES BT - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</i>	263
<i>AES BT - Relacionamento Interpessoal</i>	263
<i>AES BT - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</i>	264
<i>AES MDPRC - Linguagem e Textos</i>	265
<i>AES MDPRC - Informação e Comunicação</i>	266
<i>AES MDPRC - Raciocínio e Resolução de Problemas</i>	266
<i>AES MDPRC - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</i>	267
<i>AES MDPRC – Relacionamento Interpessoal</i>	268
<i>AES MDPRC - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</i>	268
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DE RESULTADOS	277
APRENDIZAGEM ATIVA E APRENDIZAGEM DIALÓGICA	280
APRENDIZAGEM ATIVA, APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI (PASEO)	291
IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E TEÓRICAS DOS RESULTADOS OBTIDOS	304

LIMITAÇÕES DE INVESTIGAÇÃO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....	311
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	313
LISTA DE ANEXOS.....	376
ANEXO A – NOTAS PARA APLICAÇÃO DO INQUÉRITO.....	376
ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA EPE E 1º CEB.....	377
ANEXO C - QUESTIONÁRIO PARA 1º, 2º E 3º CEB.....	378
ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....	379
ANEXO E – PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....	380

Índice de figuras

Figura 1 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017).....	44
Figura 2 - Áreas de competência do PASEO (Ministério da Educação, 2017).....	48
Figura 3- Cadeia de princípios da Era Industrial (Trilling & Fadel, 2009)	54
Figura 4 - Cadeia de princípios da Era do Conhecimento (Trilling & Fadel, 2009) ...	55
Figura 5 - Quadro conceptual da OCDE da Educação 2030	61
Figura 6 - Forças convergentes para a aprendizagem do século XXI (Trilling & Fadel, 2009).....	64
Figura 7 - Arco-íris de Conhecimentos e Competências do Século XXI (Trilling & Fadel, 2009)	70
Figura 8 -Competências em Aprendizagem e Inovação Trilling & Fadel (2009)	71
Figura 9 - Competências de Literacia Digital, Trilling & Fadel (2009).....	74
Figura 10 - Competências de Vida e Carreira, Trilling & Fadel (2009).....	76
Figura 11 - Relação das questões de investigação com o campo teórico e empírico	116
Figura 12 – Desenho da pesquisa.....	125
Figura 13 - Grupo-piloto - Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED	136
Figura 14 - GF – DGEstE	138
Figura 15 - GF – Distritos.....	139
Figura 16 – GF – Concelhos	140

Figura 17 – GF – Níveis de ensino	141
Figura 18 – GF – Anos de escolaridade.....	142
Figura 19 – GC – DGEstE	143
Figura 20 – GC – Distritos.....	144
Figura 21 – GC – Concelhos.....	145
Figura 22 – GC Níveis de ensino.....	146
Figura 23 – GC – Anos de escolaridade	147
Figura 24 – Género dos professores inquiridos	148
Figura 25 - Idade dos professores inquiridos.....	148
Figura 26 - Grau académico dos professores inquiridos.....	149
Figura 27 - Nível de ensino lecionado pelos professores inquiridos	149
Figura 28 - Grupo Disciplinar dos professores inquiridos.....	150
Figura 29 - Anos de serviço dos professores inquiridos	150
Figura 30 - Teste KMO e Bartlett.....	153
Figura 31 – Alfa de Cronbach Resumo de processamento de dados.....	156
Figura 32 - Alfa de Cronbach Estatística de confiabilidade	156
Figura 33 - Q1 - Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.	158
Figura 34 – Gráfico – Q1A Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.....	159

Figura 35 - Gráfico - Q1B Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.....	159
Figura 36 – Q1 Teste ONE-WAY ANOVA.....	160
Figura 37 - Q1 Teste ONE-WAY ANOVA.....	160
Figura 38 - Q2 Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.	161
Figura 39 - Gráfico Q2A Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.	162
Figura 40 – Gráfico Q2B Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.	162
Figura 41 – Q2 Teste ONE-WAY ANOVA.....	163
Figura 42 - Q2 Teste ONE-WAY ANOVA.....	163
Figura 43 - Q3 Aprender, através da discussão em sala de aula, é confuso	164
Figura 44 - Gráfico Q3A Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.	165
Figura 45 - Gráfico Q3B Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.	165
Figura 46 – Q3 Teste ONE-WAY ANOVA.....	166
Figura 47 –Q3 Teste ONE-WAY ANOVA.....	166
Figura 48 – Q4 Às vezes, aprender na escola é aborrecido.	167
Figura 49 - Gráfico Q4A- Às vezes, aprender na escola é aborrecido.	167
Figura 50 - Gráfico Q4B- Às vezes, aprender na escola é aborrecido.....	168
Figura 51 – Q4 – teste ONE-WAY ANOVA	169

Figura 52– Q4 – teste ONE-WAY ANOVA	169
Figura 53 – Análise de comparação de médias dos alunos dos GF e GC e o nível de ensino	170
Figura 54 - Q5 - Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.	171
Figura 55 -Gráfico Q5A -Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.....	172
Figura 56- Gráfico Q5B -Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.....	173
Figura 57 - Q5 – teste ONE-WAY ANOVA.....	173
Figura 58 - Q5 – teste ONE-WAY ANOVA.....	174
Figura 59 - Q6 - Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.....	175
Figura 60 – Gráfico Q6A – Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.....	175
Figura 61 – Gráfico Q6B - Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.....	176
Figura 62 – Q6 – Descritivas teste ONE-WAY ANOVA	177
Figura 63 – Q6 - teste ONE-WAY ANOVA.....	177
Figura 64 - Q7 - Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.....	178
Figura 65 –Gráfico Q7A – Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.	179

Figura 66- Gráfico Q7B – Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.	179
Figura 67 – Q7 - teste ONE-WAY ANOVA.....	180
Figura 68 - Q7 - teste ONE-WAY ANOVA.....	180
Figura 69 - Q8 - É bom ouvir as ideias dos outros.	181
Figura 70 - Gráfico Q8A - Eu gosto de ouvir as ideias dos outros.....	182
Figura 71- Gráfico Q8B - Eu gosto de ouvir as ideias dos outros.	182
Figura 72 - Q8 - teste ONE-WAY ANOVA.....	183
Figura 73- Q8 - teste ONE-WAY ANOVA.....	183
Figura 74 - Q9 - Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.....	184
Figura 75 - Gráfico Q9A - Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.....	184
Figura 76 - Gráfico Q9B - Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.....	185
Figura 77 - Q9 teste ONE-WAY ANOVA.....	185
Figura 78 - Q9 teste ONE-WAY ANOVA.....	186
Figura 79 - Q10 - Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.	188
Figura 80 – Gráfico Q10A – Agora aprendo melhor na escola, do que antes.	188
Figura 81 .– Gráfico Q10A – Agora aprendo melhor na escola, do que antes.	189
Figura 82 - Q10 - teste ONE-WAY ANOVA.....	190

Figura 83 - Q10 - teste ONE-WAY ANOVA.....	190
Figura 84 - Q11 - Eu gosto de falar com os colegas sobre o livro que temos para ouvir ler.	190
Figura 85 - Gráfico Q11A - Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.	191
Figura 86 - Q11B - Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.....	191
Figura 87 – Q11 teste ONE-WAY ANOVA	192
Figura 88 - Q11 teste ONE-WAY ANOVA.....	192
Figura 89 - Q12 - Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola. ..	193
Figura 90 - Gráfico Q1A - Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.....	193
Figura 91 - Gráfico Q12B - Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.....	194
Figura 92 - Q12 teste ONE-WAY ANOVA.....	194
Figura 93 - Q12 teste ONE-WAY ANOVA.....	194
Figura 94 - Teste KMO e Bartlett.....	201
Figura 95 - Teste KMO e Bartlett - variância total explicada.....	202
Figura 96 – Matriz de componente rotativa.....	204
Figura 97 - Alfa de Cronbach	205
Figura 98 - Estatísticas de item-total	206

Figura 99 - Gráfico Q7 Como teve conhecimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED	207
Figura 100 - Gráfico Q8 Há quantos anos está a implementar o projeto?	208
Figura 101 - Gráfico Q9 - O projeto foi-lhe apresentado com caráter de obrigatoriedade?	209
Figura 102 - Q10 - O projeto suscitou o seu interesse?	210
Figura 103 – Q11 Fez formação no âmbito do Projeto?	211
Figura 104- Gráfico Q13 - Com que periodicidade implementou a Tertúlia Literária Dialógica?	215
Figura 105 – Gráfico Q14 - Com que periodicidade implementou o Grupo Interativo?	215
Figura 106 – Gráfico Q15 - Com que periodicidade implementou a Biblioteca Tutorada?	217
Figura 107- Gráfico Q16 - Com que periodicidade decorreu a Participação Educativa da Comunidade?	218
Figura 108- Gráfico Q17 - Com que periodicidade decorreu a implementação do MDPRC?	219
Figura 109- Gráfico Q18 - Com que periodicidade decorreu a Formação de Familiares?	220
Figura 110- Gráfico Q19 - Com que periodicidade decorreu a Formação Pedagógica Dialógica?	221
Figura 111 – Gráfico Q20 - TD vs Linguagem e Textos	229

Figura 112- Gráfico Q20 – TD vs Informação e Comunicação?.....	230
Figura 113- Gráfico Q20 – TD vs Raciocínio e Resolução de Problemas	231
Figura 114- Gráfico Q20 – TD vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	232
Figura 115- Gráfico Q20 – TD vs Relacionamento Interpessoal	233
Figura 116 – Gráfico Q20 – TD vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	234
Figura 117 – Gráfico Q21 – GI vs Linguagem e Textos	235
Figura 118 - Gráfico Q21 – GI vs Informação e Comunicação.....	236
Figura 119- Gráfico Q21 – GI vs Raciocínio e Resolução de Problemas	237
Figura 120 – Gráfico Q21 – GI vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo.....	238
Figura 121- Gráfico Q21 – GI vs Relacionamento Interpessoal.....	239
Figura 122- Gráfico Q21 – GI vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.....	240
Figura 123 – Gráfico Q22 – BT vs Linguagem e Textos	241
Figura 124 – Gráfico Q22 – BT vs Informação e Comunicação	242
Figura 125 – Gráfico Q22 – BT vs Raciocínio e Resolução de Problemas.....	243
Figura 126 – Gráfico Q22 – BT vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo.....	244
Figura 127- Gráfico Q22 – BT vs Relacionamento Interpessoal.....	245
Figura 128 – Gráfico Q22 – BT vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	246
Figura 129– Gráfico Q23 – MDPRC vs Linguagem e Textos.....	247
Figura 130 – Gráfico Q23 – MDPRC vs Informação e Comunicação	248
Figura 131 – Gráfico Q23 – MDPRC vs Raciocínio e Resolução de Problemas	249

Figura 132 – Gráfico Q23 – MDPRC vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	250
Figura 133 – Gráfico Q23 – MDPRC vs Relacionamento Interpessoal	251
Figura 134– Gráfico Q23 – MDPRC vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	252
Figura 135 - Teste de uma amostra - TD vs Linguagem e Textos.....	255
Figura 136- Teste de uma amostra - TD vs Informação e Comunicação	256
Figura 137 - Teste de uma amostra - TD vs Raciocínio e Resolução de Problemas ..	256
Figura 138 - Teste de uma amostra – TD vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	257
Figura 139 - Teste de uma amostra – TD vs Relacionamento Interpessoal.....	257
Figura 140 - Teste de uma amostra – TD vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	258
Figura 141 – Relatório TD e áreas de competência PASEO	258
Figura 142 - Teste de uma amostra - GI vs Linguagem e Textos.....	258
Figura 143 - Teste de uma amostra - GI vs Informação e Comunicação	259
Figura 144 - Teste de uma amostra - GI vs Raciocínio e Resolução de Problemas ..	259
Figura 145 - Teste de uma amostra - GI vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	260
Figura 146 - Teste de uma amostra - GI vs Relacionamento Interpessoal	260
Figura 147 - Teste de uma amostra - GI vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	261
Figura 148 - Teste de uma amostra - BT vs Linguagem e Textos.....	262

Figura 149 - Teste de uma amostra - BT vs Informação e Comunicação.....	262
Figura 150 - Teste de uma amostra - BT vs Raciocínio e Resolução de Problemas .	263
Figura 151 - Teste de uma amostra - BT vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	263
Figura 152 - Teste t - BT vs Relacionamento Interpessoal.....	263
Figura 153 - Teste de uma amostra - BT vs Relacionamento Interpessoal	264
Figura 154 - Teste de uma amostra - BT vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	265
Figura 155 - Relatório BT e áreas de competência PASEO	265
Figura 156 - teste t - MDPRC vs Linguagem e textos.....	266
Figura 157 – teste t - AES MDPRC vs Informação e Comunicação.....	266
Figura 158 - Teste de uma amostra - MDPRC vs Raciocínio e Resolução de Problemas.....	267
Figura 159 - Teste de uma amostra - MDPRC vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	267
Figura 160 - Teste de uma amostra - MDPRC vs Relacionamento Interpessoal.....	268
Figura 161 - Teste de uma amostra - MDPRC vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.....	268
Figura 162 - Relatório MDPRC e áreas de competência PASEO	269
Figura 163 - Gráfico Tertúlia Dialógica vs Competências PASEO	271
Figura 164 - Gráfico - Grupo Interativo vs Competências PASEO.....	272

Figura 165 - Gráfico - Biblioteca Tutorada vs Competências PASEO	273
Figura 166 -Gráfico - Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos vs Competências PASEO	274
Figura 167 – Gráfico - AES vs Competências PASEO	275
Figura 168 – Gráfico - AES vs Competências PASEO	297

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Equilíbrio de Aprendizagem do Século XXI (Trilling & Fadel, 2009).....	68
Tabela 2 –Pensamento Crítico e Capacidade de Resolução de Problemas, Trilling & Fadel (2009).....	72
Tabela 3 – Competências de Comunicação e Colaboração, Trilling & Fadel (2009) .	72
Tabela 4 – Competências de Criatividade e Inovação, Trilling & Fadel (2009).....	74
Tabela 5- Competências de Literacia em Informação	75
Tabela 6 - Competências de Alfabetização em Meios de Comunicação	75
Tabela 7 - Competências de Alfabetização das TIC.....	75
Tabela 8 - Correlação entre Áreas de Competências do PASEO e AES – INCLUD-ED	105
9- Quadro síntese da abordagem metodológica da pesquisa (Creswell,2010).....	121
Tabela 10 – Processo de recolha de dados.....	129
Tabela 11 – Cumprimento dos normativos legais e éticos	130
Tabela 12 – Escala utilizada no questionário aplicado aos alunos	131
Tabela 13 - Questões colocadas aos alunos EPE e 1º CEB	132
Tabela 14 - Questões colocadas aos alunos de 2º e 3º CEB	133
Tabela 15 - Escala Likert utilizada no questionário aplicado aos professores	134
Tabela 16 – Questionário alunos - Variáveis independentes e dependentes	153
Tabela 17 – Questões com significância estatística.....	195

Tabela 18 – Questões com relevância estatística e relação com o conceito de aprendizagem	197
Tabela 19 – Identificação das variáveis dependentes e independentes.....	200
Tabela 20 – Análise de conteúdo dos motivos apresentados pelos professores.	211
Tabela 21 – Disciplinas do GI	213
Tabela 22 – Correspondência AES/Siglas	214
Tabela 23 – Quadro resumo das AES mais implementadas pelos docentes.....	214
Tabela 24 – Atividades desenvolvidas na AES Participação Educativa da Comunidade	218
Tabela 25 – Atividades dinamizadas na AES Formação Pedagógica Dialógica.....	221
Tabela 26 – AES com impacto direto ou indireto na aprendizagem dos alunos.	223
Tabela 27 – Relação entre as áreas de competência do PASEO/AES/Aprendizagem dialógica.....	254
Tabela 28- Impacto das AES no desenvolvimento de competências do PASEO.....	269
Tabela 29 – Implementação das AES	271
Tabela 30 – Quadro resumo do impacto das AES nas áreas de competência do PASEO.....	274
Tabela 31 – Questões com relevância estatística e relação com os conceitos de aprendizagem	283
Tabela 32 – Quadro resumo do impacto das AES nas áreas de competência do PASEO.....	297

Siglas

AE – Agrupamento de Escolas

AES – Ações Educativas de Sucesso

CA – Comunidades de Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREA – Community of Research on Excellence for All

CREA/UB - Community of Research on Excellence for All / Barcelona University

DGE – Direção Geral de Educação

DRELVT – Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-escolar

GI – Grupo Interativo

IE – Instituto de Educação

MDPRC – Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de conflitos

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

RGPD – Regulamento Geral de Proteção de Dados

TD – Tertúlia Dialógica

TED – Technology, Entertainment and Design

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UL – Universidade de Lisboa

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UO – Unidade orgânica

Resumo

A presente investigação pretende analisar de que forma a inovação, a tecnologia e a implementação de um conjunto de “Ações Educativas de Sucesso” (AES), do projeto “Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED”, influenciam a aquisição de competências dos alunos da educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. O projeto chega a Portugal em 2017 através da Direção Geral de Educação (DGE) e é implementado por um grupo-piloto, constituído por 11 Agrupamento Escolares, de norte a sul do país.

A investigação decorre entre 2018 e 2023, tendo como objeto de estudo a análise das perceções dos alunos e professores integrados no projeto. A clara definição dos conceitos de aprendizagem para o século XXI, competências dos alunos, aprendizagem ativa e dialógica na sociedade da informação e Comunidades de Aprendizagem -INCLUD-ED, em estreita articulação com os referenciais recentemente publicados (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais), sustentam teoricamente a investigação.

A investigação inscreve-se num paradigma pragmático de cariz descritivo e exploratório, com recurso a técnicas quantitativas de recolha de dados. Os resultados obtidos nesta pesquisa, em comparação com os constructos da investigação feita em países da América Latina e da Europa, poderão dar pistas muito importantes para professores, diretores e *stakeholders*.

A implementação das ações educativas de sucesso (AES) do projeto INCLUD-ED influencia o desenvolvimento das competências dos alunos, mediante uma abordagem inclusiva e individualizada, garantindo igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento.

Conclui-se, portanto, que os alunos aprendem melhor através de processos ativos, dialógicos e colaborativos, que permitem a partilha de ideias, ajuda mútua e acesso igualitário ao conhecimento. As AES Grupo Interativo e Tertúlia Dialógica são muito importantes para o desenvolvimento de todas as áreas de competências do PASEO e as restantes AES são igualmente relevantes neste processo de aquisição de conhecimento e construção da aprendizagem.

Palavras-chave: competências do aluno do século XXI; perfil do aluno do século XXI; Ações Educativas de Sucesso; aprendizagem ativa; aprendizagem dialógica; comunidades de aprendizagem-INCLUD-ED.

Abstract

This research aims to analyze how innovation, technology, and the implementation of a set of “Successful Educational Actions” (SEA), from the “Learning Communities – INCLUD-ED” project, influence the skills of pre-school students, 1st, 2nd, and 3rd series of Basic Education. The project arrives in Portugal in 2017 through the General Directorate of Education (DGE) and is implemented by a pilot group, made up of 11 School Groups, from the north to the south of the country.

The research took place between 2018 and 2023, and the object of study is the analysis of the perceptions of students and teachers integrated in the project. The clear definition of learning concepts for the 21st century, student skills, active and dialogical learning in the information society and Learning Communities -INCLUD-ED, in close articulation with recently published references (21st century student profile), theoretically support the investigation. The research is part of a pragmatic paradigm of a descriptive and exploratory nature, using quantitative data collection techniques. The results obtained in this research, in comparison with the research constructs done in Latin American and European countries, may give very important clues to teachers, principals and *stakeholders*.

The implementation of the successful educational actions (SEA) of the INCLUD-ED project influence the development of students' competencies, through an inclusive and individualized approach, ensuring equal opportunities for access to knowledge. It is concluded, therefore, that students learn best through active, dialogical, and collaborative processes, which allow the sharing of ideas, mutual help, and equal access to knowledge. The SEA Interactive Group and Dialogical Gathering are very important for the development of all the areas of competence of PASEO and the remaining SEA are equally relevant in this process of knowledge acquisition and learning construction.

Keywords: 21st century student skills; 21st century student profile; Successful Educational Actions; active learning; dialogical learning; learning communities-INCLUD-ED.

“A educação é o maior e mais difícil problema imposto ao homem.”

Kant

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Capítulo I - Introdução

Apresentação e contextualização

Num mundo globalizado, marcado pela velocidade dos avanços científicos e tecnológicos, mas também pelas desigualdades, pelos riscos ambientais e pela incerteza do presente e do futuro, são inúmeros os desafios que conferem à escola uma missão multifacetada e exigente. Construir um mundo mais solidário, justo e sustentável é um desafio ao qual a escola não está indiferente e que deve refletir-se nas finalidades, natureza e efeitos das práticas pedagógicas. Promover o sucesso educativo dos educandos não significa apenas garantir bons resultados académicos, mas também criar ambientes de aprendizagem inclusivos e capazes de educar para a complexidade, a diversidade e a incerteza que caracterizam as sociedades de hoje e do futuro. Assim, a inovação pedagógica assume propósitos que vão muito além da utilização de novos métodos e recursos, podendo ser definida como um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas. (Conselho Nacional de Educação, 2023)

A presente investigação, com o tema "Inovação e desenvolvimento de competências, com a implementação das ações educativas de sucesso do projeto INCLUD-ED", apresenta uma pesquisa abrangente sobre a forma como a implementação das ações resultantes do projeto de pesquisa INCLUD-ED promovem a inovação, a integração de tecnologia e o desenvolvimento de competências para o século XXI, no contexto educativo.

Um conjunto de 11 Unidades Orgânicas (UO), de norte a sul do país, integrando Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a convite da Direção Geral de

Educação (DGE), integraram o grupo-piloto de implementação das Comunidades de Aprendizagem (CA) preconizadas pelo Projeto INCLUD-ED.

O grupo-piloto inclui as seguintes unidades orgânicas: Agrupamento de Escolas do Cerco, Porto; Agrupamento de Escolas de Cristelo, Paredes - Porto; Agrupamento de Escolas de Resende, Viseu; Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente, Leiria; Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva, Rio Maior - Santarém; Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha, Santarém; Agrupamento Piscinas dos Olivais, Lisboa; Agrupamento de Escolas Santo António, Barreiro – Setúbal; Agrupamento de Escolas Boa Água, Quinta do Conde -Setúbal; Agrupamento de Escolas de Serpa, Beja; Agrupamento de Escolas João da Rosa, Olhão.

A pesquisa INCLUD-ED surge há cerca de 20 anos e possui uma base científica sólida com constructos resultantes de duas décadas de investigação. Este projeto de pesquisa foi implementado em 340 escolas da América Latina (México, Colômbia, Peru, Equador, Brasil, Chile e Argentina); 12 países europeus (Espanha, Malta, Chipre, Itália, Roménia, Áustria, Hungria, Eslovénia, Bélgica, Irlanda, Lituânia, Finlândia), com resultados reconhecidos internacionalmente. O projeto de pesquisa INCLUD-ED é uma iniciativa que procura promover a inclusão educativa de todos os alunos.

O projeto Comunidades de Aprendizagem e os seus fundamentos teóricos inscrevem-se em dois dos eixos do Programa Operacional da Região de Lisboa 2014-2020, na área da educação e inclusão: “Investir no ensino, nas competências e na aprendizagem ao longo da vida” e “Promover a inclusão social e combater a pobreza e a discriminação” (Conselho Europeu, 2010, p. 1).

Os elevados índices de retenção e a crescente agressividade em meio escolar conduzem, inevitavelmente, a uma busca incessante de respostas para questões inerentes à educação e transversais a todos os níveis de ensino, em Portugal.

O projeto Comunidades de Aprendizagem identifica Ações Educativas de Sucesso (AES), através da investigação realizada em comparação com outras escolas com características semelhantes, que potenciam a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a pacificação do espaço escolar.

As Ações Educativas de Sucesso do projeto INCLUD-ED fomentam a inovação, a tecnologia e o desenvolvimento de competências relevantes para o século XXI, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e proporcionar uma formação mais completa e inclusiva para todos os alunos.

A investigação em Portugal decorre entre 2017 e 2023 e tem como objetivo descrever e analisar o impacto das AES nas competências dos alunos portugueses integrados no grupo-piloto. Por outro lado, pretende-se compreender de que forma a implementação das ações do projeto INCLUD-ED, com o seu caráter de inovação pode melhorar as competências dos alunos, permitindo uma inclusão mais efetiva e abrangente de todos. Para isso, são analisados diversos aspetos como recursos educacionais inclusivos e estratégias pedagógicas inovadoras, as AES.

Esta investigação pretende compreender e analisar a perceção do impacto da implementação das Ações Educativas de Sucesso (AES¹), nas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) dos alunos, segundo as áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O presente estudo destaca-se pela sua importância, relevância, pioneirismo e por explorar os desafios enfrentados na implementação das ações, por parte dos alunos e professores integrados no grupo-piloto. A presente investigação encontra-se suportada por um forte referencial teórico e um vasto conjunto de conceitos como: aprendizagem para o século XXI, competências dos alunos do século XXI, áreas de competência do PASEO, aprendizagem ativa e aprendizagem dialógica na sociedade do conhecimento e da informação, estratégia nacional da educação para a cidadania... Os resultados obtidos podem contribuir para orientar políticas públicas, práticas pedagógicas e futuras pesquisas nessa área.

¹ AES – As Ações Educativas de Sucesso assentam em bases científicas enquadradas em teorias internacionais que enfatizam, como fatores-chave da sociedade atual, a interação e o envolvimento da comunidade. Consistem na aplicação de um conjunto de ações que potenciam a aprendizagem e a inclusão social dos alunos.

Estrutura interna da investigação

Procurando-se produzir conhecimento sobre o impacto destas ações educativas nas competências dos alunos, à luz das áreas de competência do PASEO, fazendo a ponte com a área de investigação onde o doutoramento se insere, Ciências da Educação -Tecnologias Educativas, organiza-se este trabalho em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta e contextualiza a problemática em estudo e tem como objetivo fornecer uma visão geral do tema, delimitar o alcance da pesquisa e fornecer informações contextuais relevantes para o entendimento da temática.

O segundo capítulo apresenta todo o enquadramento teórico, baseado na revisão da literatura relacionada com o tema: aprendizagem e ensino do século XXI, conceito de competências (definição do conceito de competências que sustenta teoricamente a investigação, como o constructo orientador na produção de conhecimento), projeto de pesquisa INCLUD-ED, aprendizagem ativa e dialógica, ações educativas de sucesso, áreas de competência do PASEO. Apresenta, ainda, o resultado de pesquisas anteriores e a exploração de teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do assunto em estudo. Este capítulo explana os fatores que influenciam a temática abordada.

O terceiro capítulo apresenta o problema, as questões de investigação e a forma como serão operacionalizados os objetivos de investigação.

O quarto capítulo apresenta a metodologia eleita e a justificação da opção metodológica, apresenta os instrumentos, o público-alvo e procedimentos de recolha de dados.

Nos quinto e sexto capítulos são apresentados e discutidos os resultados e, por último, destacadas as limitações desta investigação, trazendo igualmente à discussão perspectivas futuras.

Finalmente é feita a apresentação das referências bibliográficas utilizadas para suportar teórica e metodologicamente o estudo e dos anexos referidos nos diferentes momentos do trabalho.

Capítulo II - Enquadramento teórico

Aprendizagem e Ensino do Século XXI

A aprendizagem e o ensino no século XXI são influenciados pelo avanço das tecnologias, pela inovação e pelas mudanças sociais e culturais.

Seymour Papert (1996) ficou conhecido pelo seu trabalho referente à teoria da construção do conhecimento e o uso da tecnologia, como o computador, para apoiar a aprendizagem personalizada. O autor defende que as tecnologias, em particular os computadores, têm um papel importante na aprendizagem, pois permitem que os estudantes se envolvam em atividades práticas e experimentais, construam o seu próprio conhecimento e solucionem problemas reais. O autor entende os computadores como ferramentas versáteis que podem ser programadas e personalizadas pelos alunos, permitindo-lhes explorar e experimentar de maneiras significativas.

Papert (1996) defende que as tecnologias podem fornecer um ambiente de aprendizagem em que os erros são encorajados e vistos como oportunidades de aprendizagem. O autor argumenta que as tecnologias têm o potencial de revolucionar a educação, capacitando os alunos a tornarem-se protagonistas ativos da sua aprendizagem, a desenvolverem competências de resolução de problemas e a construir conhecimento de forma criativa.

Robinson (2006), um dos investigadores mais conhecidos na área da criatividade e aprendizagem, na sua palestra TED (*Technology, Entertainment and Design*) “Como as escolas matam a criatividade”, defende a necessidade de reformar o sistema educacional e adaptá-lo às exigências do século XXI, incluindo o uso adequado das tecnologias.

Fullan (2010) apresenta o constructo de liderança educacional e como as tecnologias podem ser implementadas de maneira eficaz nas escolas, enfatizando a importância da aprendizagem colaborativa e da participação ativa dos alunos.

Prensky (2011) populariza o termo “nativos digitais” evidenciando que a imersão nas tecnologias afeta a forma como as novas gerações aprendem. A expansão da internet e o desenvolvimento de dispositivos móveis viabiliza um acesso fácil e rápido à informação. Os estudantes têm acesso a uma panóplia de recursos e podem alcançar o conhecimento de forma autônoma.

As tecnologias digitais possibilitam a adaptação do processo de aprendizagem e permitem atender às necessidades individuais dos alunos. Ferramentas e plataformas de aprendizagem personalizada permitem o respeito pelo ritmo de cada estudante e possibilitam a exploração de conteúdos de acordo com seus interesses, capacidades e competências.

As tecnologias de informação e comunicação conectam pessoas de diferentes partes do mundo, permitindo a colaboração e a partilha de conhecimentos a nível global e possibilitando a realização de projetos colaborativos e a troca de experiências culturais, académicas e científicas.

Além do domínio dos conteúdos académicos, a importância das competências do século XXI, como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, comunicação eficaz e colaboração, tem sido cada vez mais reconhecida. Logo, o ensino no século XXI deve atender ao desenvolvimento dessas competências, em conjunto com o conteúdo curricular.

A passividade na sala de aula está, gradualmente, a ser substituída por abordagens de aprendizagem ativa, em que os alunos são incentivados a construir o conhecimento por meio de experiências práticas, projetos, simulações, debates e atividades colaborativas que

promovem a motivação, estimulam a curiosidade e ajudam na aplicação do conhecimento em situações do mundo real.

As tecnologias educacionais, como aplicações, plataformas de aprendizagem online, recursos multimédia, jogos educacionais e realidade virtual, estão a ser integradas no processo de ensino, para enriquecer e diversificar as experiências de aprendizagem, tornando-as mais interativas, envolventes e visualmente estimulantes.

A internet, a caneta e papel, os telemóveis, os jogos educativos, testes e questionários, um bom professor, financiamento educativo e pais amorosos são os instrumentos importantes de que precisamos para apoiar uma abordagem do século XXI, à aprendizagem e ao ensino. Podemos afirmar que existem duas ferramentas poderosas da aprendizagem: **perguntas** e o processo na descoberta das respostas e **problemas** e a respetiva inventariação das soluções.

Em suma, podemos afirmar que vivemos num mundo em constante evolução, impulsionado pelo avanço tecnológico e pelas novas exigências de uma sociedade em permanente devir.

Aprendizagem Passiva *versus* Ativa e aprendizagem dialógica

Neste estudo, como suporte teórico ao campo empírico, referente à **percepção dos alunos relativamente à forma como aprendem na escola** adotam-se os conceitos de **aprendizagem ativa/passiva e aprendizagem dialógica**.

Como sustentação teórica do constructo de aprendizagem ativa/passiva e dialógica aglutinam-se as perspetivas de John Dewey (1978; 2002; 2007), Lev Vygotsky (1998; 2009), Jean Piaget (1973) e Jerome Bruner (1995, 2000), associadas à perspetiva de Aubert et al. (2008), a qual será explorada no subcapítulo “Aprendizagem dialógica do Projeto de Pesquisa INCLUD-ED”.

Segundo Lavor & Silva (2021) a proposta de colocar o estudante no centro da aprendizagem e a reflexão sobre novas práticas e recursos para transformar o processo educativo não são exatamente uma novidade. As metodologias ativas, que podem ser definidas como qualquer método de ensino que envolve os alunos no processo de aprendizagem, já eram discutidas na educação antes do século XX.

O modelo tradicional de educação, que vigorou até o século XX, baseava-se em hierarquia, aulas expositivas, desenvolvimento de competências de baixa complexidade e testes padronizados que não consideravam as diferenças individuais. Nesse ambiente escolar, a responsabilidade do professor, único detentor do conhecimento, acabava quando ele transmitia o conteúdo, e não quando o aluno aprendia.

Com o avanço da tecnologia surgem novos desafios sociais — relacionadas à inovação, automação, transformação digital, sustentabilidade — e no contexto de um mundo cada vez mais incerto, ambíguo, volátil e complexo, a educação precisa de responder a novos desafios. Neste contexto, em que as relações são mais horizontais, as pessoas estão conectadas e o conhecimento não é exclusivo do professor, o processo de ensinar volta-se

para o aluno que aprende. Este novo olhar coloca o aluno como o protagonista do processo de aprendizagem.

A aprendizagem ativa exige a implementação de ações educativas e pedagógicas significativas e inclui também o desenvolvimento de competências e aptidões socioemocionais, como autonomia, empatia, colaboração, pensamento crítico e criatividade, e o uso de metodologias nas quais a investigação assume papel central, como o trabalho com projetos e o ensino entre pares. Nesse ambiente, o professor também ganha a função de mediador e orientador do processo (Trilling & Fadel, 2009).

Na primeira metade do século XX, Dewey foi o inspirador do movimento *Escola Nova*, um movimento pela renovação do ensino que via o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, defendendo o seu desenvolvimento integral e a construção coletiva do conhecimento.

Para o pensador e filósofo norte-americano J. Dewey (1978), o mundo da criança é um mundo de interesses pessoais e de pessoas e não de leis e sistemas e o ato de brincar constitui-se como um elemento essencial ao desenvolvimento saudável da criança. Através do ato de brincar torna-se possível, não só uma interação com o meio em que se encontra inserida, como também a ativação do potencial criativo. O brincar pressupõe interação, bem como relação social, por isso, esta ação pode contribuir de modo significativo na formação de atitudes sociais durante o desenvolvimento infantil, tais como: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, sentido de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal. É a brincar que a criança desenvolve habilidades e competências cognitivas, emocionais, intelectuais e motoras.

Dewey defende a ideia de que as crianças aprendem melhor quando realizam tarefas práticas associadas ao conteúdo. O filósofo Dewey também defende a educação progressiva,

na qual o objetivo é educar a criança como um todo, visando seu crescimento físico, emocional e intelectual. Dewey salienta a importância da aprendizagem ativa e experimental e defende que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em experiências práticas e interativas.

O psicólogo e teórico do desenvolvimento Vygotsky (1998) defende a importância da interação social na aprendizagem. O autor argumenta que a aprendizagem é um processo ativo e colaborativo, no qual os alunos constroem o conhecimento através de interações com outras pessoas e com o ambiente. Segundo o autor, toda aprendizagem acontece num primeiro momento, no plano social (intersubjetivo) e, posteriormente, é apropriada pelo sujeito, no plano individual (intrasubjetivo). Assim, tudo aquilo que é incorporado como aprendizagem, é precedido de uma interação, até que passa a ser inerente ao sujeito.

A concepção construtivista de Vygotsky atribui um peso considerável aos conhecimentos prévios, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* torna-se extremamente relevante. Trata-se da distância existente entre o desenvolvimento real (ponto em que se encontra o aluno) e o desenvolvimento potencial (ponto a que o aluno pode chegar com a colaboração de colegas mais capazes ou a ajuda de uma pessoa adulta), e é a interação que contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ao mencionar a ajuda de um adulto, Vygotsky nunca especifica que este devia ser o professor. Portanto, é preciso considerar que a pessoa adulta pode ser qualquer uma daquelas com as quais os alunos interagem: um familiar, um morador do bairro, um voluntário da universidade, etc.

Para Vygotsky o processo de ensino e aprendizagem não acontece independentemente do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, já que os alunos constroem o conhecimento na interação com todos os elementos culturais do seu meio envolvente. O

desenvolvimento vem sempre impulsionado pela aprendizagem e pelas interações estabelecidas (CREA/UB, 2015).

Posteriormente, Piaget (1973) aprofundou os estudos sobre a gênese do conhecimento e sua evolução, argumentando que a forma como as crianças constroem o conhecimento passa não só por aspetos cognitivos, mas também afetivos e sociais. De acordo com Piaget (1973) o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento, nem como simples registo de perceções e informações. O conhecimento é consequência das ações e das interações do sujeito com o objeto de conhecimento, seja do mundo físico ou da cultura.

O psicólogo do desenvolvimento Piaget descreve o processo de aprendizagem como uma construção ativa do conhecimento, por parte do aluno. O autor identifica fases de desenvolvimento cognitivo nos quais os alunos constroem seu conhecimento através da interação com o ambiente. É uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, que se classifica em fases e que são necessárias para o desenvolvimento e para a aprendizagem.

O psicólogo e educador Bruner (1995) propõe a abordagem construtivista da aprendizagem. O autor defende que os alunos aprendem melhor quando são desafiados a construir o seu próprio conhecimento através de atividades ativas e processos de descoberta.

Para Bruner (1995), a interação é um elemento principal da aprendizagem, e os contextos interativos têm uma importância-chave para a aprendizagem.

Bruner (2000) propõe converter as aulas em subcomunidades de aprendizes mútuos, onde o professor não tem o monopólio do processo de aprendizagem – seu papel é potenciar a ajuda entre alunos. Este processo implica a transformação dos espaços educativos em espaços de interação e diálogo entre alunos. Bruner (1995) e CREA/UB (2015) sugerem,

ainda, que se organizem fóruns nas escolas, nos quais os alunos possam expressar suas ideias e debatê-las, por meio do diálogo, com os restantes elementos da comunidade escolar.

Segundo Barbosa & Moura (2013) a aprendizagem ativa parte da curiosidade do estudante e, por isso, potencia um maior envolvimento. Assim, as aulas tornam-se mais divertidas e a aquisição do conhecimento passa a ser percebida de forma prazerosa pelo aluno.

Para estimular a aprendizagem ativa podem ser utilizadas metodologias ativas, como: **Gamificação**– incentivar os alunos a acharem soluções e premiar estas atitudes. Pode incluir tecnologia ou não; **Aprendizagem Baseada em Problemas**– procura soluções para problemas reais; **Aprendizagem Baseada em Projetos**– desenvolvimento de ideias inovadoras com impacto real na comunidade escolar; **Design Thinking**– abordagem crítica que procura soluções criativas focadas no ser humano; **Estudo de casos** – estudo de situações reais para serem analisadas sob diferentes perspectivas; **Sala de aula invertida** – os estudantes estudam o conteúdo teórico em casa e o tempo em aula é utilizado para dúvidas e discussões (Lavor e Silva, 2021).

Segundo Aubert et al. (2008), o conceito de aprendizagem dialógica está relacionado a várias áreas científicas, como a filosofia e a sociologia de Jurgen Habermas (2001), a educação de Paulo Freire (2005) e a psicologia histórico-cultural de Lev. S. Vygotsky (2009). A aprendizagem dialógica é entendida como parte de uma perspectiva comunicativa e integradora das ideias defendidas por esses autores.

A aprendizagem dialógica, segundo Aubert et al. (2008), é um conceito que salienta a importância do diálogo na construção do conhecimento. Nesse contexto, a interação entre os participantes, sejam eles alunos entre si, aluno-professor, ou aluno-material didático, é fundamental para a construção de significados e o desenvolvimento da aprendizagem.

A aprendizagem dialógica difere do conceito de aprendizagem passiva, onde os alunos são recetores de informações e conhecimentos fornecidos pelo professor de forma mais unilateral. Na aprendizagem passiva, o professor atua como único detentor do conhecimento, enquanto os alunos possuem um papel mais passivo.

Por outro lado, a aprendizagem dialógica tem semelhanças com o conceito de aprendizagem ativa, pois ambos os constructos enfatizam a participação ativa e a interação dos alunos no processo de aprendizagem. No entanto, a aprendizagem dialógica vai além ao destacar a importância do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, enquanto a aprendizagem ativa pode se referir a uma variedade de estratégias pedagógicas que envolvem a participação ativa do aluno.

Os autores referenciados são exemplos de pensadores que inovaram na concepção educacional e abriram caminhos para o que hoje chamamos de aprendizagem ativa.

O Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (Conselho Nacional de Educação, 2023) dirige-se às escolas, enquanto organizações aprendentes, apresenta uma definição de inovação pedagógica e tem em consideração estudos e recomendações produzidos por organismos internacionais que influenciam as políticas educativas nacionais.

O Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas apresenta pressupostos ético - conceptuais e linhas de ação em três dimensões da educação, com implicações nos processos de inovação: **um sentido social**, relativo a uma visão transformadora da educação; **uma orientação local e sistémica**, relativa aos contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação; **uma focalização nos educandos e na aprendizagem**, relativa à **gestão do currículo e às abordagens pedagógicas**. Estas dimensões (social, local e sistémica, foco nos alunos e na aprendizagem) estão conectadas entre si e a sequência pela qual se apresentam visa sublinhar que a focalização nos educandos e na aprendizagem pressupõe uma visão

transformadora da educação e uma compreensão crítica das circunstâncias em que ocorre a mudança educativa.

Em resumo, a aprendizagem dialógica valoriza o diálogo e a construção colaborativa do conhecimento, contrastando com a aprendizagem passiva, onde o professor é o único detentor de conhecimento, e aproxima-se da aprendizagem ativa, que enfatiza e valoriza a participação ativa dos alunos. O referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas, publicado recentemente, reforça este foco nos alunos e na aprendizagem, ao nível do currículo e das abordagens pedagógicas. A educação assume assim um sentido social sustentado numa visão transformadora e uma orientação local e sistémica no que concerne aos contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação.

*Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: Conhecimentos,
Capacidades e Atitudes*

O Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, homologa O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

O Perfil dos Alunos procura ser inclusivo e abrangente, refletindo e respeitando os diversos aspetos da escola e garantindo que todos os conhecimentos são guiados por princípios, valores e uma visão ajustada à sociedade atual. A transversalidade é um elemento central, pois todas as disciplinas contribuem para o desenvolvimento de competências em todas as áreas consideradas no Perfil dos Alunos, sem uma vinculação limitada a áreas curriculares específicas. Essa abrangência e transversalidade permitem que o documento seja revisitado e o seu conteúdo e finalidades sejam continuamente abordados ao longo de cada ano letivo.

O documento Perfil dos Alunos apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.

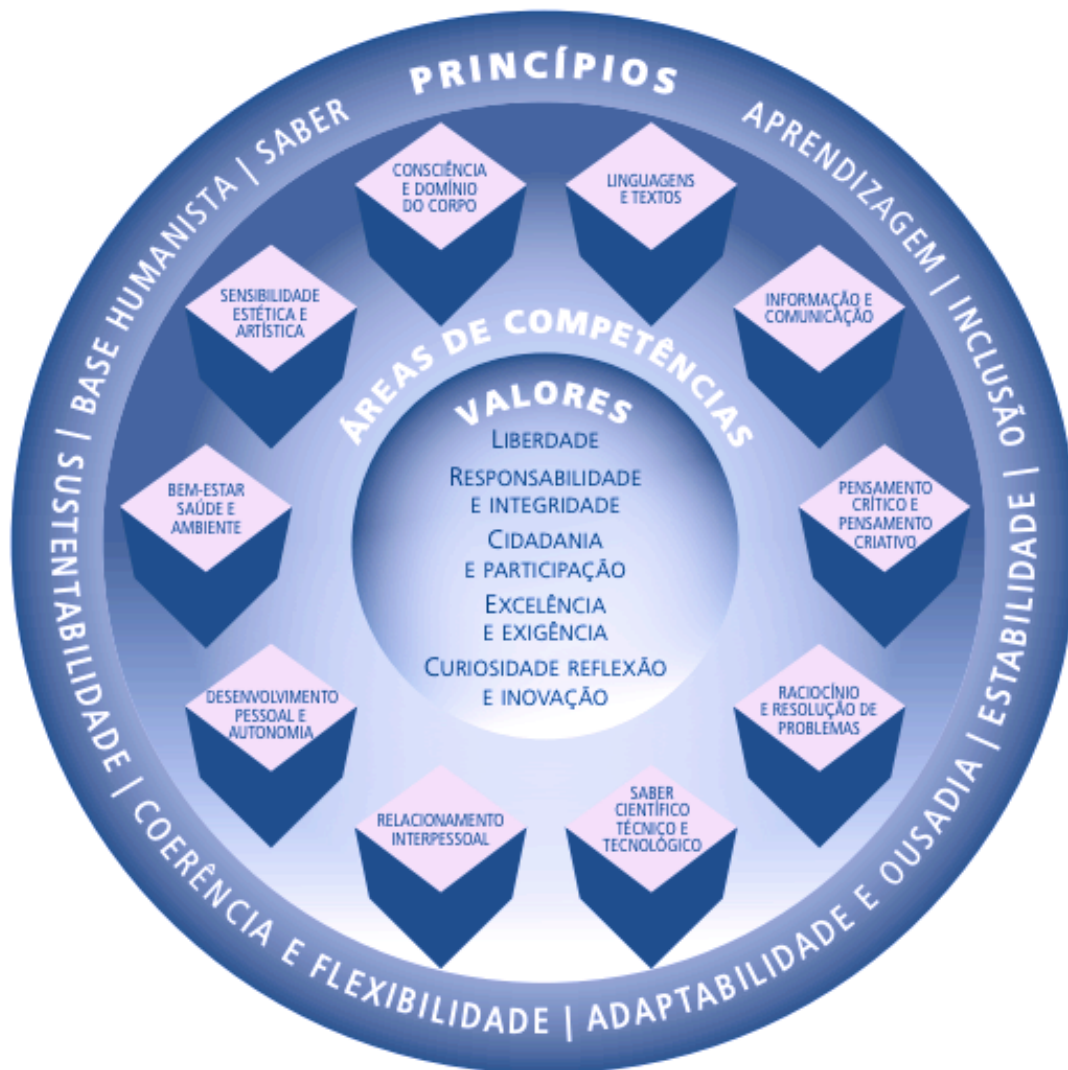


Figura 1 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

Princípios

Os princípios que regem o PASEO são (Ministério da Educação, 2017):

Base Humanista - A escola tem como base o humanismo, procurando capacitar os jovens com conhecimentos e valores para construir uma sociedade justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na preservação do bem comum.

Saber - A ênfase está no saber, com a escola a assumir a responsabilidade de desenvolver nos alunos uma cultura científica, permitindo que eles compreendam, tomem

decisões e intervenham nas realidades naturais e sociais do mundo. É fundamental que todas as ações sejam sustentadas num conhecimento sólido e robusto.

Aprendizagem - A aprendizagem é considerada essencial no processo educativo, sendo que ação educativa procura intencionalmente promover o desenvolvimento da capacidade de aprender, que é a base para a educação e formação ao longo da vida.

Inclusão - A inclusão é valorizada, com a escolaridade obrigatória para todos, promovendo equidade e democracia. A escola contemporânea recebe alunos com diversidades socioeconômicas, culturais, cognitivas e motivacionais, garantindo a participação plena e efetiva de todos, em todos os contextos educativos.

Coerência e flexibilidade - Coerência e flexibilidade são importantes para garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação. A gestão flexível do currículo e o trabalho colaborativo dos professores permitem explorar temas variados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens.

Adaptabilidade e ousadia - Ser adaptável e ousado é essencial na educação do século XXI, reconhecendo a necessidade de se adaptar a novos contextos e estruturas, mobilizando competências, atualizando conhecimentos e desempenhando novas funções.

Sustentabilidade - A sustentabilidade é uma das preocupações centrais da escola, pretendendo desenvolver nos alunos a consciência sobre a importância desse tema no mundo contemporâneo. Isso envolve estabelecer relações duradouras e seguras entre os sistemas social, econômico e tecnológico e o Sistema Terra, através da inovação política, ética e científica.

Estabilidade - A estabilidade é fundamental na educação para um perfil de competências abrangente. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória permite

lidar com a evolução em qualquer área do conhecimento e proporciona estabilidade para que o sistema se ajuste e produza efeitos desejados a longo prazo.

Visão

“Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- Munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia.

- Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia.

- Capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação.

- Que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo.

- Capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação.

- Apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social.

- Que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta.

- Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.

• Que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social” (Ministério da Educação, 2017, p.15).

Valores

Todas as crianças e jovens devem ser estimulados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados.

“• **Responsabilidade e integridade** – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.

• **Excelência e exigência** – Ambicionar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.

• **Curiosidade, reflexão e inovação** – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.

• **Cidadania e participação** – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

• **Liberdade** – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (Ministério da Educação, 2017, p. 17).

Áreas de competência

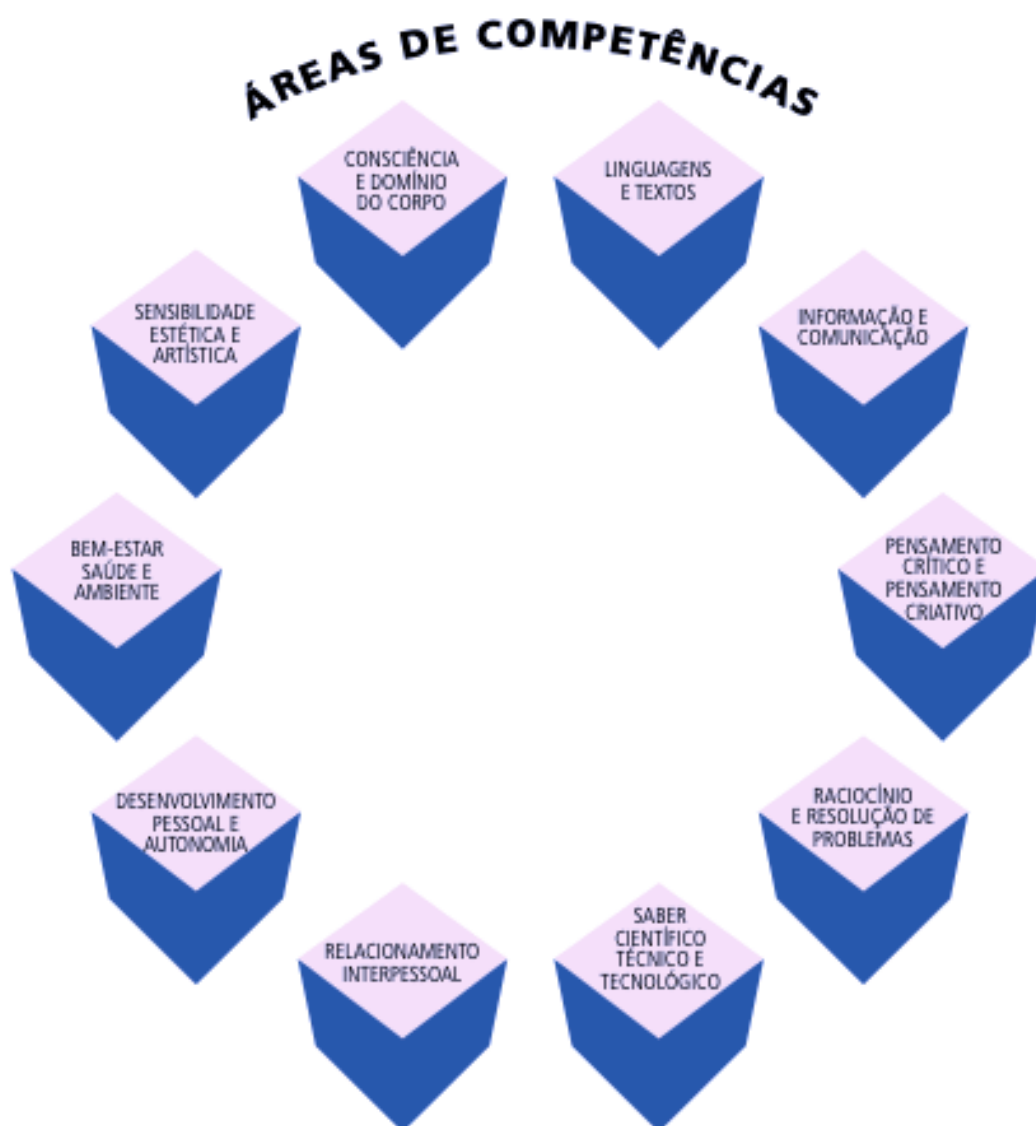


Figura 2 - Áreas de competência do PASEO (Ministério da Educação, 2017)

As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos e na escolaridade obrigatória.

As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de

literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (Ministério da Educação, 2017, p. 19).

Uma das consequências da passagem dos alunos pela educação básica é o desenvolvimento do conhecimento e da cultura geral, este processo pressupõe a aquisição de conhecimentos e apropriação de um conjunto de processos fundamentais que se distancia da mera memorização de termos factos e procedimentos, desprovidos de compreensão, interpretação e resolução de problemas.

“A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 2017, p.32).

Estratégia nacional de educação para a cidadania

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (República Portuguesa XXI Governo Constitucional, 2017).

Este documento, publicado em 2017, vem possibilitar a articulação das questões referentes à cidadania com os currículos de todos os ciclos de ensino, permitindo que sejam abordadas questões que estão relacionadas com o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, em que as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual, como coletivo.

Conceito de competência

O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) surge pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência.

No domínio da Psicologia este constructo aparece em trabalhos científicos pela primeira vez através de Chomsky (nos anos 50 do século XX) no contexto da linguística, entendendo-se competência como a faculdade inata de falar e compreender uma língua (Perrenoud, 2005).

Chomsky “opõe competência a desempenho, entendendo a primeira como aquilo que o sujeito pode realizar idealmente devido ao seu potencial biológico, e o desempenho como o comportamento observável”. (Dias, 2010, p. 74)

A sociedade contemporânea encerra uma enorme complexidade e imprevisibilidade. Preparar os cidadãos para um mundo em constante mudança é uma exigência que tem de ser feita à escola e que tem de ser assumida, por esta, como uma missão a cumprir, em prol do bem da humanidade.

A ideia do emprego para a vida, característica da sociedade do século passado, é suplantada pela ideia de polivalência como um ingrediente-chave do sucesso pessoal e profissional. “É fundamental que os cidadãos compreendam a incerteza do real, a dimensão científico-tecnológica dos problemas que enfrentam e intervenham de modo refletido e solidário, numa perspectiva transnacional e conscientes da dialética entre o local e o global”. (Sá e Paixão, 2013, p. 89).

O relatório da UNESCO para a Comissão Europeia da Educação: Um tesouro a descobrir (Delors et al., 1996) partilha esta posição, assumindo o dever de se preparar o sujeito para a mudança como uma das responsabilidades fundamentais da educação.

A escola da atualidade não tem cumprido o desígnio de preparar para a mudança. Segundo Sá e Paixão (2013), vários investigadores como Alonso (2006), Cachapuz et al., (2004), Gouveia, (2007), Roldão (2003), Tardif (1999) ou Tiana (2005) referem o desajuste que se verifica entre a aceleração do conhecimento científico-tecnológico das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas capazes de apoiar a mudança para a sociedade do conhecimento. Nos últimos anos tem-se verificado um crescente desfasamento entre o contexto de ensino-aprendizagem da escola atual e as exigências do mercado de trabalho.

Canavarro (2000), constata a evolução do contexto económico de uma economia centrada no fator produção para uma economia centrada no fator mercado, em que a qualidade dos recursos humanos é um fator estratégico (Gouveia, 2007; Tiana, 2005).

Gouveia (2007) reforça este conceito afirmando a necessidade de promover uma maior adequação e ligação entre dois mundos tradicionalmente separados – a escola e o trabalho. A lógica da competência emerge deste desajuste e vem, precisamente, sublinhar a necessidade da capacidade de adaptação mais do que da produção. “A competência não

pretende apenas explicar e ordenar a relação indivíduo/posto, mas também indivíduo/organização, indivíduo/grupo, indivíduo/trabalho e indivíduo/modos de aprendizagem”. (Gouveia, 2007, p. 37)

“A defesa de um currículo centrado no conhecimento é coerente com uma política de justiça social e maior igualdade”. (Young, 2016, p.22)

Young (2009) faz a distinção entre currículo, ou seja, as condições para a aquisição de novo conhecimento, e pedagogia, que se refere às atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Enquanto pedagogicamente o professor deve ter em consideração o conhecimento do dia a dia que os alunos levam para a escola, o currículo deve promover um desenvolvimento articulado de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Bransford, Brown e Cocking 2000 (citados em Faria et.al, 2017), no relatório *How people learn*, destacam que nos processos de ensino aprendizagem, a profundidade dos conhecimentos é mais relevante do que a sua abrangência. Os autores exploram as principais características da aprendizagem e da transferência de conhecimentos, destacando-se as seguintes: (i) é necessária uma aprendizagem inicial para que a transferência possa ocorrer; (ii) as representações mais abstratas do conhecimento ajudam a promover a transferência; e (iii) a aprendizagem de novo conhecimento envolve a transferência baseada em aprendizagens anteriores.

Ceitel (2006) perspectiva a existência de duas formas distintas de encarar as competências: como *inputs* (qualidades dos indivíduos) ou como *outputs* (resultados ou comportamentos).

A ideia-chave da perspectiva das competências como *outputs* é a seguinte: sendo certo que as pessoas com elevados níveis de desempenho podem dispor de características pessoais, ou traços de personalidade que as distingam, o que realmente importa é menos a presença (ou

não) desses traços e mais a sua expressão fenomenal na e pela ação. Essa capacidade e esse potencial, podendo constituir condições favoráveis (senão mesmo indispensáveis) para um elevado desempenho não podem, por isso, confundir-se com as competências que são o próprio bom desempenho. Adotando uma terminologia aristotélica partilhada por Ceitil, “os traços e as características são realidades em potência, enquanto as competências são realidades em ato e, como tal, visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis” (Ceitil, 2006, p.34).

Segundo Gouveia (2007), as competências são realidades em ato, a sua aplicação aos contextos, situações e atividades específicas designa-se por atualização. Diz-se, por isso, que uma competência está atualizada quando as suas manifestações nos comportamentos das pessoas se tornam evidentes e suscetíveis de medida, através de indicadores observáveis: os indicadores comportamentais (exemplos de comportamentos que deverão ser observados quando alguém demonstra uma determinada competência e que constituem os suportes básicos de qualquer modelo de competências).

Behar e Silva (2012) defendem o mapeamento de competências integrando os seguintes elementos: conhecimentos, habilidades e atitudes. Estes autores defendem que o conhecimento é construído através das relações com o meio. A habilidade é o elemento da competência que demonstra aquilo que o sujeito sabe e pode aprender (apresenta os processos mentais/cognitivos como os motores e técnicos). A atitude determina como os indivíduos se posicionam em relação aos outros e aos acontecimentos e é em função dela que se avaliam sentimentos, comportamentos e escolhas. Assim, a atitude pode ser compreendida como a motivadora da ação.

Rotherham e Willingham (2009) defendem que nas últimas décadas registaram-se grandes progressos na reforma da educação que beneficiaram especialmente os estudantes

menos favorecidos. Os reformadores de hoje só podem basear-se nesse progresso se prestarem muita atenção aos desafios associados à melhoria genuína do ensino e da aprendizagem. Se ignorarmos estes desafios, o movimento de competências do século XXI corre o risco de se tornar outra moda que, em última análise, muda pouco — ou pior ainda, faz retroceder a causa da criação de escolas dramaticamente mais poderosas para os estudantes, especialmente aqueles que hoje são mal servidos.

Segundo Trilling & Fadel (2009), a História da Humanidade contempla três Eras: a Era Agrária; a Era Industrial; e Era do conhecimento. Na Era Agrária a agricultura era a atividade principal. Na Era industrial passou a valorizar-se a produção em massa. Na era do conhecimento a potência do músculo dá lugar à potência cerebral, a potência mecânica dá lugar à potência eletrônica. Quando falamos em educação, as tecnologias passam a desempenhar um papel fundamental para comunicar, trabalhar e aprender. O conceito de aprendizagem ao longo da vida passa a englobar as rotinas deste século, em que os empregos podem mudar ao longo da vida (cerca de 20/30 empregos).

As cadeias de princípios subjacentes à Era Industrial, comparativamente aos princípios que vigoram na Era do conhecimento, comprovam esta necessidade urgente de reconfiguração e adaptação do sistema educativo, por forma a responder aos desafios contemporâneos.

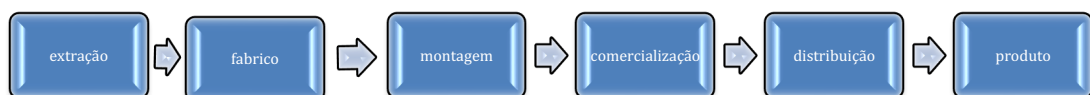


Figura 3- Cadeia de princípios da Era Industrial (Trilling & Fadel, 2009)

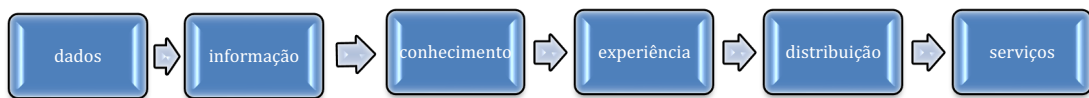


Figura 4 - Cadeia de princípios da Era do Conhecimento (Trilling & Fadel, 2009)

“O mundo agora tem um ecossistema financeiro e económico verdadeiramente global”. (...) “A crescente disparidade no mundo entre ricos e pobres conduz à tensão social, aos conflitos, ao extremismo e a um mundo menos seguro para todos.”(Trilling & Fadel, 2009, p. 5).

Trilling & Fadel (2009) afirmam que uma das principais funções da educação é preparar futuros trabalhadores e cidadãos para lidarem com os desafios dos seus tempos. O trabalho de conhecimento - o tipo de trabalho que a maioria das pessoas vai precisar nas próximas décadas - pode ser feito em qualquer lugar por qualquer pessoa que tenha a experiência, um telemóvel, um portátil e uma ligação à Internet. Mas para ter especialistas em conhecimento, cada país precisa de um sistema educativo que os produz; portanto, a educação torna-se a chave para a sobrevivência económica no século XXI.

Pelo exposto, urge uma redefinição de competência que permita compreender e responder aos novos desafios colocados pelo século XXI. Le Boterf (2003), assume que o conceito terá de ganhar novos contornos, tornando-se pluridimensional. O autor situa a competência no centro da interação entre três eixos: a pessoa (definindo uma dimensão de pessoalidade), a sua formação (no sentido mais académico) e a sua experiência profissional. A noção de competência é, por ele, perspectivada como uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica, exigindo saber coordenar operações e não

somente aplicá-las isoladamente, o que remete para "saber combinatório" e definição contextualizada da competência. Este saber combinatório pode ser entendido à luz do triângulo saber agir, querer agir e poder agir.

No que concerne à educação, o conceito de competência é associado, na bibliografia de referência, aos conceitos de capacidade, saber (em ação, em uso, combinatório, complexo, integrado, dinâmico), processo, rede/sistema, dimensão da inteligência prática, coleção de recursos e pré-requisito.

Para Dias (2010), a reflexão em torno do significado pedagógico de competência tem assumido um papel de destaque na investigação a nível nacional e internacional (Comellas, 2000; Cruz, 2001; Gouveia, 2007; Perrenoud, 1999). No âmbito escolar, o conceito implica a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se competência na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (Boterf, 2003; Perrenoud, 2000, 2001, 2005).

Para Costa (2004), uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. Valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI.

Para Roldão (2003), a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os aloque (de forma ajustada) quando se encontra face a diferentes situações e contextos. A definição de competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

Cruz (2001), define competência como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do *self* (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer), ou seja, a competência consolida-se numa ação ou no conjunto de ações organicamente articuladas.

Cruz (2001) e Alves (2005), perspetivam a competência como a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores; como uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. Constitui-se por um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que podem ser mobilizadas e traduzidas em *performances*.

Estella e Vera (2008), referem que a União Europeia define a competência como uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto. Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.

Roldão (2002), assume competência como um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar.

A noção de competência contribui para um novo significado de escola que não se ajusta à trilogia do ler, escrever e contar, a qual fundamentou a escolaridade obrigatória do século XX. Numa lógica de competências, a escola do século XXI, preocupa-se com a preparação de todos os alunos para o devir da sociedade da informação. O pensamento crítico e a resolução de problemas, por exemplo, são domínios há muito relacionados ao desempenho académico e aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Dias (2010), uma abordagem ao ensino-aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re) utilizar novas metodologias de ensino-aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o imprevisto, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar. Uma abordagem por competências muda os ministérios dos seus intervenientes, ou seja, muda o ministério do aluno e do professor. O aluno terá de se envolver, terá de se entusiasmar com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num mediador de aprendizagens, num incentivador de projetos, num gestor da heterogeneidade, num regulador de percursos formativos (Perrenoud, 2001, 2005).

A escola atual deve estimular a ação dos alunos (captar, relacionar, integrar, conferir sentido), a tomada de iniciativa pessoal e o desenvolvimento da autoconfiança. Deve incitar um ensino que tenha significado do ponto de vista do aluno, que o leve a encontrar as respostas às suas perguntas, através da experiência, raciocínios, críticas, confrontação de pontos de vista.

A aprendizagem por competências gera sentimentos de aptidão, promovendo autoimagens positivas. A escola contemporânea deve fomentar o aprender a aprender, desenvolver a capacidade dos sujeitos para realizarem aprendizagens significativas por si mesmos, num vasto conjunto de contextos. A aquisição de estratégias cognitivas de exploração e de descoberta, de planificação e de regulação da própria atividade deve ser valorizada no contexto educativo. De salientar o consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo no enfoque dado, há várias décadas, às aprendizagens ativas e significativas e que se materializa neste novo paradigma preconizado pelo PASEO.

Para Mello (2012), a escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências – a pedagogia do aprender a aprender elege-se como fundamento e posicionamento valorativo: valorização do método, em detrimento do conteúdo; do processo de aprendizagem, em prejuízo da transmissão de conhecimentos; do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, em vez do professor como figura central desse processo; da rápida assimilação dos conteúdos nesta suposta sociedade de informação, na qual as mudanças são cada vez mais rápidas, exigindo constante atualização e adaptação dos indivíduos.

González e Díez-Palomar (2009), reiteram a necessidade de centrar o processo educativo na aprendizagem e no sujeito aprendente (e nas suas capacidades para aprender), confluindo este processo numa abordagem à aprendizagem por competências.

A abordagem por competências equaciona a diferenciação pedagógica como a metodologia de trabalho a utilizar, valorizando o diálogo entre docentes e alunos. Para Visser (1993), a diferenciação pedagógica contempla o desafio de fazer progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de ensino e estratégias de aprendizagem e estudo. Desta forma, assume-se a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, adotando-se a colaboração dos sujeitos, a aprendizagem cooperativa, como recurso para regular a aprendizagem e individualizar percursos educativos.

Em situação de ensino-aprendizagem, o indivíduo aprende a identificar e a descobrir conhecimentos, a mobilizá-los de forma contextualizada. Ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim, compreender a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com critério.

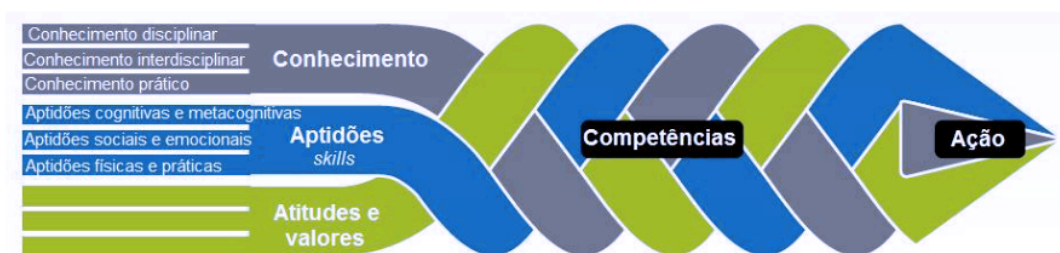
Rotherham e Willingham (2009), salientam que o movimento das competências para o século XXI (em inglês, *21st-century-skills movement*) apresenta vários desafios, nomeadamente o facto de o conhecimento poder ser subvalorizado, dada a quantidade e velocidade com que novo conhecimento é produzido, e de se poder considerar que as formas de conhecer informação são mais importantes do que a informação por si própria.

Rotherham e Willingham (2009), iteram que a novidade, atualmente, prende-se com a necessidade de possuir determinadas competências para alcançar sucesso individual e coletivo, de acordo com as mudanças económicas e sociais que se têm verificado a nível mundial. O movimento para as competências do século XXI exige uma atenção redobrada ao currículo, qualidade e avaliação dos professores. No entanto, as competências de que os alunos precisam para o século XXI não são novas. “O pensamento crítico e a resolução de problemas têm sido componentes do progresso humano ao longo da história”. (Rotherman e Willingham, 2009, p. 16)

Segundo os autores suprarreferidos, para que o movimento das competências do século XXI seja eficaz, três elementos devem ser implementados em conjunto: melhor currículo, melhor ensino e melhores testes. Caso contrário, a reforma será superficial e contraproducente. “O currículo, a experiência dos professores e a avaliação têm sido todos fracos nos esforços anteriores de reforma da educação”. (Rotherman e Willingham, 2009, p. 18). Sem melhor currículo, melhor ensino e melhores testes, a ênfase nas "competências do século XXI" será superficial e sacrificará ganhos a longo prazo pela aparência de progressos a curto prazo.

A organização curricular preconizada no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), baseado no quadro conceptual da OCDE da Educação 2030, refere que

as competências a alcançar pelos alunos se dividem em Conhecimentos, Capacidades/Aptidões e Atitudes e Valores.



Fonte: OCDE, 2016

Figura 5 - Quadro conceptual da OCDE da Educação 2030

O conhecimento engloba os seguintes domínios: disciplinar; interdisciplinar e prático. As capacidades/Aptidões ou *skills* os seguintes domínios: aptidões cognitivas e metacognitivas; sociais, emocionais, físicas e práticas.

Surge assim a necessidade de elencar as Competências para o século XXI e encontrar a linha defendida nesta tese.

A finalidade principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Segundo Pedro (2015), a abordagem do conceito de competência incide na visão deste constructo como um processo cognitivo complexo, em que cada sujeito, no quadro de uma determinada situação, mobiliza e aplica conhecimentos, aptidões e atitudes. Deste modo, a competência obriga a uma adaptação e a um processo regulador da aprendizagem de cada sujeito, caracterizado pela própria construção de conhecimento.

Sá (2019) enfatiza que o trabalho no âmbito do movimento para as competências do século XXI exige e exigirá uma atenção redobrada ao currículo, qualidade e avaliação dos professores. Esta autora refere as seguintes diretrizes como fundamentais para a adaptação à sociedade do século XXI:

- Promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável –
Incluir como requisito de educação/Contribuir para o desenvolvimento sustentável;

- Valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais – Um perfil de base humanista/Valorizar o saber;

- Defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação – Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens/Educar ensinando com coerência e flexibilidade/Garantir a estabilidade.

Trilling & Fadel (2009), defendem que o movimento para as competências do século XXI engloba três tipos de competências basilares: competências de aprendizagem e inovação; competências de literacia digital; competências de carreira e vida.

As competências de aprendizagem inovação são fundamentais e compreendem o pensamento crítico e resolução de problemas a comunicação e colaboração e a criatividade e inovação.

As competências de literacia digital englobam a literacia em informação, a literacia em tecnologias da Informação de Comunicação (TIC) e literacia em *Media*.

As competências de carreira e vida exigem flexibilidade e adaptação, liderança e responsabilidade, iniciativa e autonomia, produtividade e prestação de contas, interação social e intercultural.

Trilling & Fadel (2009), referem o exemplo das escolas de Singapura para Sydney, Helsínquia para Hong Kong e o Reino Unido para os Estados Unidos, as quais estão a inovar a aprendizagem à medida que os seus alunos aprendem a inovar. Um movimento global

vibrante está em jogo para realinhar os instrumentos de educação para uma banda crescente de alunos digitais, e para sincronizar a aprendizagem aos novos ritmos do século XXI. Estes autores referem estudos onde está identificada a lacuna de competências do século XXI e o custo desta lacuna nas empresas a nível mundial (estima-se que este prejuízo seja de 200 mil milhões de dólares por ano, que são gastos em todo o mundo, na procura e contratação de talentos escassos e altamente qualificados, e na educação de novos colaboradores para os níveis de competência necessários através de programas de formação dispendiosos).

No tópico seguinte será explanada a definição de competências que irá ser desenvolvida e sustentada nesta tese.

Competências-chave da Educação para o Século XXI

A educação é um direito fundamental de qualquer cidadão e permite a evolução da sociedade global, tal como a conhecemos. A Educação contemporânea deverá preconizar o desenvolvimento de 4 competências-chave que permitam ao indivíduo:

- Contribuir para o trabalho e para a sociedade.
- Desenvolver talentos pessoais.
- Cumprir responsabilidades cívicas.
- Perpetuar tradições e valores.

O indivíduo **contribui para o trabalho e para a sociedade** quando aprende rapidamente e domina a inovação e a tecnologia. Redes globais de interligações económicas, tecnológicas, e políticas dependem de eficientes recursos naturais e humanos.

O indivíduo **desenvolve os seus talentos pessoais** se houver um efetivo investimento na educação, desde a educação pré-escolar. Este desenvolvimento de talentos pessoais deve integrar a utilização de dispositivos digitais e da internet.

O **cumprimento das responsabilidades cívicas** passa pela participação informada na decisão democrática. É, pois, necessário aprender a gerir as ferramentas digitais e a informação que delas retiramos.

Para **perpetuar tradições e valores** é necessário preservar uma identidade própria, praticando a tolerância e a compaixão, com vista a harmonia social. Cada vez mais assistimos a comunidades, em todo mundo, constituídas por culturas completamente diferentes.

Trilling & Fadel (2009) descrevem aquilo a que apelidam de “a tempestade da aprendizagem perfeita” identificando 4 forças convergentes para novas formas de aprender para a vida do século XXI” (Trilling & Fadel, p.21):

- Trabalho de conhecimento.
- Ferramentas de pensamento.
- Estilos de vida digitais.
- Investigação em Aprendizagem.

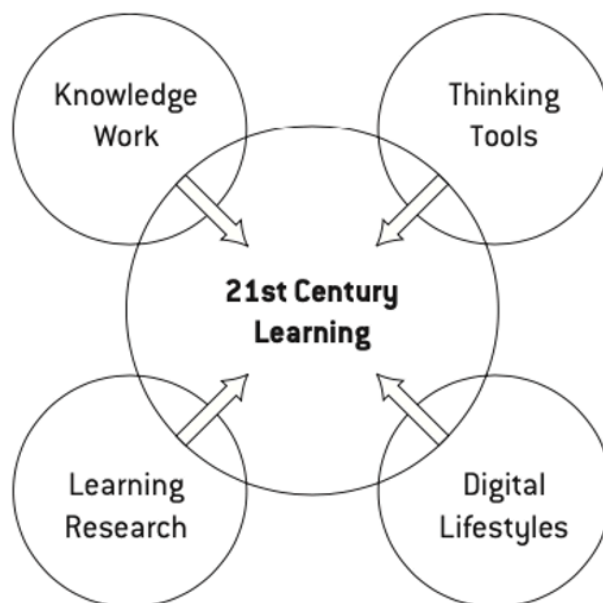


Figura 6 - Forças convergentes para a aprendizagem do século XXI (Trilling & Fadel, 2009)

Trabalho de conhecimento

O trabalho de conhecimento é feito colaborativamente por equipas que devem usar a energia cerebral e ferramentas digitais para aplicar habilidades e conhecimentos no seu trabalho diário. A necessidade de os trabalhadores do conhecimento criarem produtos e serviços, que resolvam problemas reais e atendam às necessidades dos clientes reais, é uma grande força motriz para o crescimento económico e o trabalho no século XXI. Esta necessidade está a aumentar a pressão nos sistemas educativos em todo mundo para que se verifique uma adaptação do ensino às necessidades da economia do conhecimento do século XXI.

Ferramentas de pensamento

A tecnologia e os dispositivos e serviços digitais que preenchem um kit de ferramentas do trabalhador - as ferramentas de pensamento do nosso tempo - podem ser as forças mais potentes para a mudança no século XXI.

No passado, memorizar o conjunto arrumado de factos, regras, figuras e datas conhecidas de qualquer disciplina escolar era uma parte desafiante, mas necessária, da aprendizagem. Hoje, tentar memorizar os armazéns transbordantes de factos e conhecimentos em qualquer campo é claramente impossível. Mas um número imenso de factos pode ser "lembrado" ou acedido conforme necessário com uma pesquisa rápida na Internet.

No entanto, conhecer as ideias fundamentais de um campo, compreender os seus princípios fundamentais e aplicar este conhecimento para resolver novos problemas e responder a novas questões, são tarefas de aprendizagem imprescindíveis e que nunca ficarão ultrapassadas. Estas capacidades de aprendizagem precisam de passar para o “coração” do que as nossas escolas ensinam. As tarefas mentais do trabalho do conhecimento — aceder, pesquisar, analisar, armazenar, gerir, criar e comunicar informação e conhecimento — estão a

tornar-se mais fáceis e eficientes à medida que as nossas ferramentas digitais de pensar, aprender, comunicar, colaborar e trabalhar se tornam mais poderosas, integradas, conectadas e mais fáceis de usar. Estes “companheiros” do século XXI estão a ajudar, cada vez mais, cada um de nós a satisfazer as exigências dos nossos tempos de forma eficaz e criativa.

Estilos de vida digitais

Os dispositivos digitais entram na nossa vida a um ritmo avassalador. Estes jovens são a primeira geração na história a saber mais sobre as ferramentas mais poderosas para a mudança na nossa sociedade digital - (tecnologias de informação e comunicação) - do que os seus pais e professores. Esta realidade está a mudar a dinâmica familiar e escolar, à medida que os alunos mudam de papéis e se tornam mentores digitais, enquanto os professores e os pais se convertem em alunos, a tempo parcial, dos nossos jovens especialistas digitais.

Um modelo educativo passivo e uma abordagem de emissão unidirecional, por parte do professor, não funciona bem para estes estudantes. São necessárias novas formas de tornar a aprendizagem interativa, personalizada, colaborativa, criativa e inovadora para envolver e manter os nativos digitais aprendendo ativamente nas escolas.

Investigação para a aprendizagem

As últimas três décadas trouxeram uma revolução importante na nossa compreensão de como as pessoas aprendem. Esta nova "aprendizagem sobre a aprendizagem" está surpreendentemente em sintonia com as novas expectativas dos alunos da geração Z e com as novas exigências e ferramentas da Idade do Conhecimento.

Trilling & Fadel (2009) revelam cinco descobertas fundamentais da investigação, na ciência da aprendizagem, que podem ser usadas para direcionar e orientar os nossos esforços, para remodelar a aprendizagem cumprindo, assim, os desígnios dos nossos tempos:

- **Aprendizagem Autêntica:** os estudantes precisam de mais resolução de problemas no mundo real, estágios ou aprendizagens em ambientes de trabalho reais, e outras experiências de aprendizagem de cariz prático e integrativo, para tornar a aprendizagem efetiva e útil.
- **Construção de modelos mentais:** tanto as atividades de modelação práticas como virtuais (no ecrã) proporcionam formas de tornar o pensamento visível, refletindo a criação e aprendizagem do modelo interno.
- **Motivação interna:** estudos e relatórios de inteligência emocional mostram claramente as vantagens de estar internamente motivado para aprender, em oposição à aprendizagem apenas para motivações externas, como a aprovação dos pais e o desempenho em testes. Quando as pessoas têm uma ligação emocional com o que está a ser aprendido, a aprendizagem pode ser sustentada por mais tempo, a compreensão pode tornar-se mais profunda, e o que se aprende é que se mantém mais tempo. Trabalhos de Projeto bem desenhados direcionados para interesses e paixões dos estudantes também mostram que a motivação intrínseca pode contribuir para o envolvimento ativo, compreensão mais profunda e desejo de aprender mais.
- **Múltiplas inteligências:** os recentes desenvolvimentos em tecnologia de aprendizagem, como a abordagem e ferramentas do *Universal Design for Learning*, permitem personalizar a aprendizagem para atender às capacidades de aprendizagem e incapacidades de cada aluno, estilos de aprendizagem e preferências, e perfil único de talentos e competências.
- **Aprendizagem social:** aprender numa comunidade de alunos que partilham conhecimentos, perguntas, competências, progresso e paixão por um tema é exatamente como os adultos aprendem, quando participam nas suas comunidades de

trabalho e prática profissional. Como a Internet é global, os estudantes podem agora ser aprendizes globais, conectando-se e aprendendo com outros em todo o planeta.

Esta “tempestade de aprendizagem perfeita” (Trilling & Fadel, 2009, p. 35) vivencia forças de resistência, que se têm revelado robustas, entre elas, importa referir: as políticas educacionais da era industrial; a prestação de contas educacionais e testes padronizados; séculos de práticas pedagógicas baseadas na transmissão de conhecimentos; o peso excessivo da indústria editorial educativa e a preferência dos pais por este tipo de modelo educativo, por ter sido o modelo vivenciado. Apesar destas e de outras fortes pressões resistivas, a convergência global das forças para a mudança, em direção a um modelo de aprendizagem do século XXI, está gradualmente a ganhar corpo. Cada vez mais escolas e comunidades adotam abordagens de aprendizagem do século XXI. Estamos a acelerar para um novo equilíbrio para a educação do século XXI, patente na tabela abaixo.

Centrado no professor (passiva)	Centrado no aluno (ativa)
Instrução direta	Processo interativo
Conhecimento	Habilidades e capacidades
Conteúdos	Processo
Capacidades básicas	Capacidade aplicadas
Factos e princípios	Questões e problemas
Teoria	Prática
Currículo	Projetos
Tempo por disciplina	Tempo à medida da aprendizagem
Modelo igual para todos	Modelo personalizado e individualizado
Competitivo	Colaborativo
Sala de aula	Comunidade global
Baseado em textos	Baseado na web
Teste sumativos	Avaliação formativa
Aprendizagem para a escola	Aprendizagem para a vida

Novo
▲
Equilíbrio

Tabela 1 - Equilíbrio de Aprendizagem do Século XXI (Trilling & Fadel, 2009)

A tabela apresenta um conjunto de práticas de ensino e aprendizagem, as quais devem encontrar um equilíbrio e dessa forma responder às exigências da nova economia global do conhecimento; das forças convergentes do trabalho do conhecimento, ferramentas digitais e estilos de vida; da investigação de aprendizagem moderna; e da necessidade das competências mais procuradas nos nossos tempos: resolução de problemas, ser criativo e inovador, comunicar, colaborar, ser flexível, e assim por diante.

É importante entender que as práticas de aprendizagem indicadas pelos dois termos em cada par não são escolhas sim-não. Cada linha representa um espectro e um contínuo de práticas de aprendizagem misturando ambas as abordagens. Por exemplo, focar-se em competências aplicadas e processos de aprendizagem não significa que abandone o ensino de competências básicas ou a aprendizagem de conhecimentos e factos de conteúdo. Os dois devem trabalhar de mãos dadas, no equilíbrio certo para cada aluno. Tornar-se competente em qualquer domínio significa desenvolver tanto os conhecimentos, como as competências necessárias para aplicar esses conhecimentos aos tipos de questões e problemas que os peritos nesse domínio abordariam.

Os professores que estão a mudar as suas práticas para satisfazer as necessidades dos nossos tempos falam de como estão a combinar a abordagem dos conteúdos com a descoberta de ideias e conceitos, e como estão a equilibrar o seu tempo entre ser o "sábio no palco", que apresenta, explica, e responde a perguntas e o "mediador", que apoia a investigação, descoberta e partilha dos seus próprios resultados em projetos de aprendizagem.

As tecnologias de aprendizagem estão também a libertar tempo para se concentrarem nas competências do século XXI, que exigem mais interação entre os alunos, enquanto fornecem ferramentas para promover a sua formação online—colaboração, comunicação, liderança e competências sociais e interculturais.

Trilling & Fadel (2009) referem que o Arco-Íris do Conhecimento e das Competências ilustra o desejo do aluno dos nossos tempos, incluindo a aprendizagem através de disciplinas escolares tradicionais e temas de conteúdo contemporâneo, combinados com habilidades do século XXI. Os temas centrais e os temas interdisciplinares do século XXI estão rodeados pelos três conjuntos de competências mais procuradas no século XXI: Competências de aprendizagem e inovação; Competências em informação, *media* e tecnologia; Competências de vida e carreira.

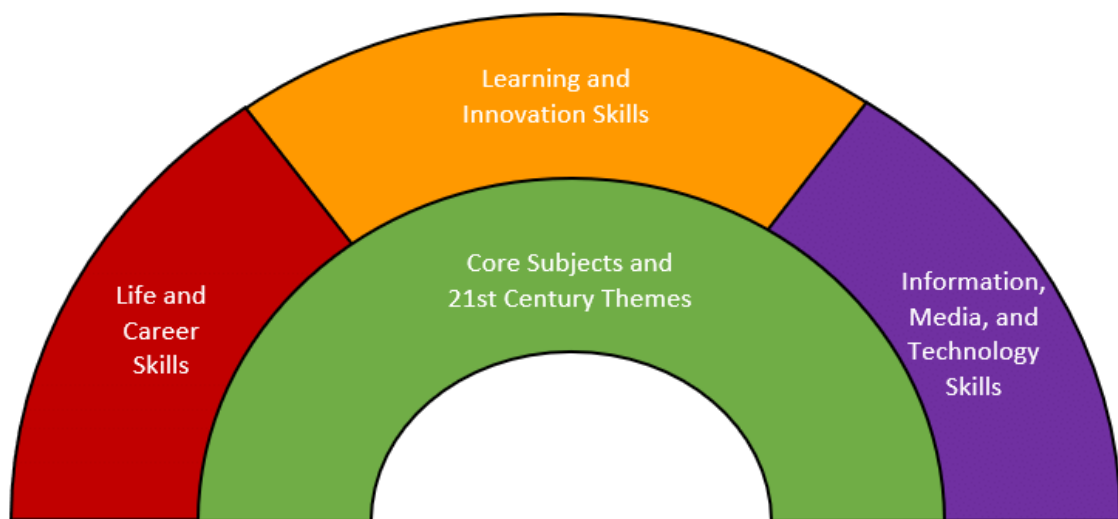


Figura 7 - Arco-íris de Conhecimentos e Competências do Século XXI (Trilling & Fadel, 2009)

Competências de Aprendizagem e Inovação

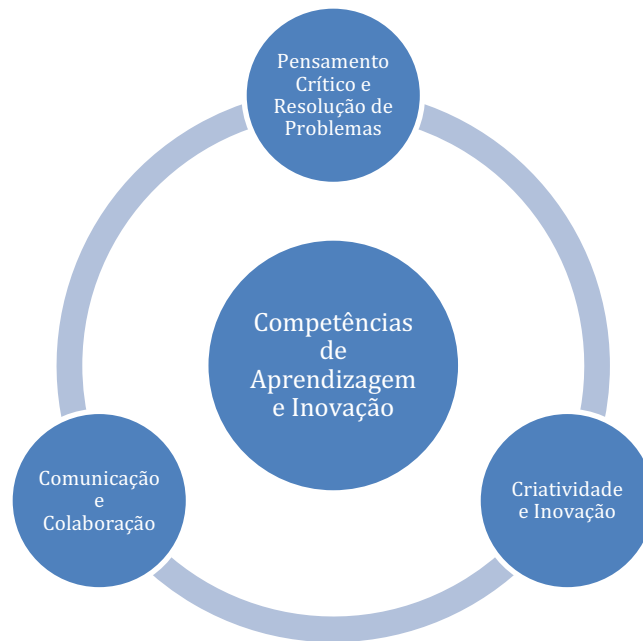


Figura 8 -Competências em Aprendizagem e Inovação Trilling & Fadel (2009)

Este conjunto de competências sustenta-se no aprender a aprender, a inovar e centra-se nas capacidades de aprendizagem crítica e na inovação: Pensamento crítico e resolução de problemas (pensamento especializado); Comunicação e colaboração e Criatividade inovação.

Pensamento crítico e resolução de problemas

Pensamento Crítico e Capacidades de Resolução de Problemas

Os alunos devem ser capazes de:

Raciocinar efetivamente

- Utilizar vários tipos de raciocínio (indutivo, dedutivo, etc.) adequado à situação.

Usar o pensamento dos sistemas

- Analisar como partes de um todo interagem entre si para produzir resultados globais, em sistemas complexos.

Fazer julgamentos e decisões

- Analisar e avaliar eficazmente as provas, argumentos, reivindicações e crenças.
- Analisar e avaliar os principais pontos de vista alternativos.
- Sintetizar e estabelecer ligações entre informação e argumentos.
- Interpretar a informação e tirar conclusões, com base na melhor análise.
- Refletir criticamente sobre experiências e processos de aprendizagem.

Resolver problemas

-
- Resolver diferentes tipos de problemas não familiares de formas convencionais e inovadoras.
 - Identificar e fazer perguntas significativas que clarificam vários pontos de vista e conduzem a melhores soluções.

Fonte: Copyright © Partnership for 21st Century Skills. Reimpresso por autorização da Parceria para competências do século XXI, www.21stcenturyskills.org.

Tabela 2 – Pensamento Crítico e Capacidade de Resolução de Problemas, Trilling & Fadel (2009)

O que dá a estas habilidades intemporais um toque de pensamento do século XXI são as poderosas tecnologias disponíveis hoje para aceder, pesquisar, analisar, armazenar, gerir, criar e comunicar informações para apoiar o pensamento crítico, o problema e a resolução. Os alunos podem agora chegar a especialistas por e-mail, enviar mensagens de texto aos seus parceiros de aprendizagem e trabalhar em colaboração para criar documentos e Web sites online. Estas competências são desenvolvidas de forma mais eficaz através de projetos de aprendizagem significativos, impulsionados por questões e problemas envolventes.

Comunicação e colaboração

Competências de Comunicação e Colaboração

Os alunos devem ser capazes de:

Comunicar claramente

- Articular pensamentos e ideias eficazmente usando habilidades de comunicação oral, escrita e não verbal numa variedade de formas e contextos.
- Ouvir eficazmente a decifração de significado, incluindo conhecimento, valores, atitudes e intenções.
- Utilizar a comunicação para uma série de finalidades (por exemplo, informar, instruir, motivar e persuadir).
- Utilizar vários meios de comunicação e tecnologias, e saber avaliar a sua eficácia *a priori*, bem como avaliar o seu impacto.
- Comunicar eficazmente em diversos ambientes (incluindo multilingues).

Colaborar com outros

- Demonstrar capacidade de trabalhar de forma eficaz e respeitosa, com diversas equipas.
 - Exercer flexibilidade e vontade de ser útil na realização de compromissos necessários, para alcançar um objetivo comum.
 - Assumir a responsabilidade partilhada pelo trabalho colaborativo e valorizar as contribuições individuais feitas por cada membro da equipa.

Fonte: Copyright © Partnership for 21st Century Skills. Reimpresso por autorização da Parceria para competências do século XXI, www.21stcenturyskills.org.

Tabela 3 – Competências de Comunicação e Colaboração, Trilling & Fadel (2009)

Estas habilidades podem ser aprendidas através de uma grande variedade de métodos, mas são aprendidas socialmente - comunicando e colaborando diretamente com outros, seja fisicamente ou virtualmente, através da tecnologia. Projetos de aprendizagem de equipas, que envolvam intensa comunicação e colaboração durante o projeto, são excelentes formas de desenvolver essas competências.

A criatividade e a inovação podem ser alimentadas por ambientes de aprendizagem que fomentam o questionamento, a paciência, a abertura a novas ideias, os elevados níveis de confiança e a aprendizagem dos erros e fracassos.

Criatividade e Inovação

O foco da educação tradicional nos factos, na memorização, nas competências básicas e na realização de testes. não tem sido bom para o desenvolvimento da criatividade e da inovação. Este paradigma está a mudar no século XXI, e os sistemas educativos da Finlândia e Singapura começam a colocar a criatividade e a inovação como um objetivo de aprendizagem nos resultados dos estudantes.

Competências de Criatividade e Inovação

Os alunos devem ser capazes de:

Pensar criativamente

- Usar uma vasta gama de técnicas de criação de ideias (como o *brainstorming*).
- Criar ideias novas e valiosas (conceitos incrementais e radicais).
- Elaborar, aperfeiçoar, analisar e avaliar as suas próprias ideias, de forma a melhorar e maximizar os esforços criativos.

Trabalhar criativamente com os outros

- Desenvolver, implementar e comunicar novas ideias aos outros de forma eficaz.
- Ser aberto e responsivo a novas e diversas perspetivas.
- Incorporar entrada de grupo e *feedback* no trabalho.
- Demonstrar originalidade e inventividade no trabalho e compreender os limites do mundo real para adotar novas ideias.
- Ver o fracasso como uma oportunidade para aprender.
- Entender que a criatividade e a inovação são processos a longo prazo, cíclicos e resultantes de pequenos sucessos e erros frequentes.

Implementar inovações

-
- Agir sobre ideias criativas para dar um contributo tangível e útil para o campo em que a inovação ocorrerá.

Fonte: Copyright © Partnership for 21st Century Skills. Reimpresso por autorização

da Parceria para competências do século XXI, www.21stcenturyskills.org.

Tabela 4 – Competências de Criatividade e Inovação, Trilling & Fadel (2009)

Competências de Literacia Digital

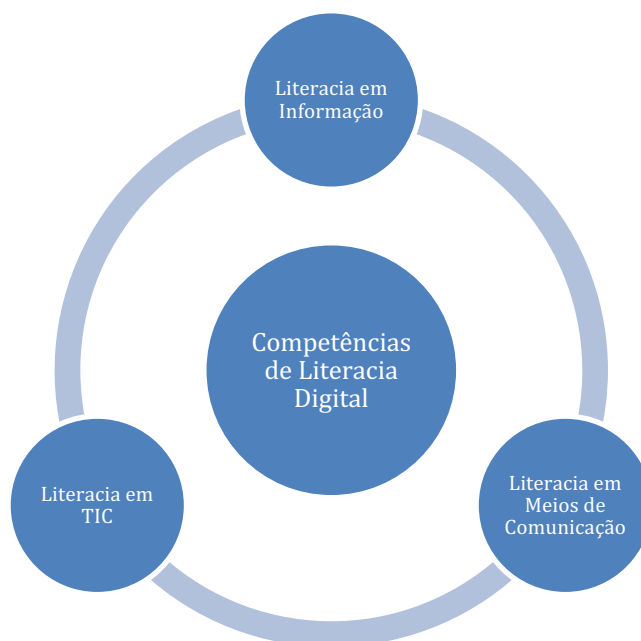


Figura 9 - Competências de Literacia Digital, Trilling & Fadel (2009)

No século XXI, o nível de literacia e fluência da informação da população terá de aumentar. Seja no trabalho, na escola, em casa, ou na comunidade, haverá exigências crescentes sobre a nossa capacidade de aceder à informação de forma eficiente e eficaz, avaliar a informação de forma crítica e competente e usar a informação com precisão e criatividade.

Literacia em Informação

Competências de Literacia em Informação

Os alunos devem ser capazes de:

Aceder e avaliar a informação

-
- Aceder à informação de forma eficiente (tempo) e eficaz (fontes).
 - Avaliar a informação de forma crítica e competente.

Utilizar e gerir informação

- Usar a informação de forma precisa e criativa para o problema em questão.
- Gerir o fluxo de informação a partir de uma grande variedade de fontes.
- Aplicar um entendimento fundamental das questões éticas/legais resultantes do acesso e utilização de informação.

Fonte: Copyright © Partnership for 21st Century Skills. Reimpresso por autorização da Parceria para competências do século XXI, www.21stcenturyskills.org.

Tabela 5 - Competências de Literacia em Informação

Literacia em Meios de Comunicação

Competências de Alfabetização em Meios de Comunicação

Os alunos devem ser capazes de:

Analisar os meios de comunicação

- Entender como as mensagens mediáticas são construídas e as suas finalidades.
 - Examinar como os indivíduos interpretam as mensagens de forma diferente, como os valores e pontos de vista são incluídos ou excluídos e como os meios de comunicação podem influenciar crenças e comportamentos.
 - Aplicar uma compreensão fundamental das questões éticas e legais em torno do acesso e utilização dos meios de comunicação.

Criar produtos de *Media*

- Compreender e utilizar as ferramentas, características e convenções de criação de meios de comunicação mais adequadas.
- Compreender e utilizar eficazmente as expressões e interpretações mais adequadas em ambientes diversos e multiculturais.

Fonte: Copyright © Partnership for 21st Century Skills. Reimpresso por autorização da Parceria para competências do século XXI, www.21stcenturyskills.org.

Tabela 6 - Competências de Alfabetização em Meios de Comunicação

Literacia em TIC

Competências de Alfabetização em TIC

Os alunos devem ser capazes de:

Aplicar a tecnologia de forma eficaz

- Usar a tecnologia como ferramenta para pesquisar, organizar, avaliar e comunicar informações.
- Utilizar tecnologias digitais (computadores, PDAs, media players, GPS, etc.), ferramentas de comunicação/*networking* e redes sociais adequadamente para aceder, gerir, integrar, avaliar e criar informação de forma a funcionar com sucesso numa economia do conhecimento.
- Aplicar uma compreensão fundamental das questões éticas/legais que contornam o acesso e a utilização das tecnologias da informação.

Fonte: Copyright © Partnership for 21st Century Skills. Reimpresso por autorização da Parceria para competências do século XXI, www.21stcenturyskills.org.

Tabela 7 - Competências de Alfabetização das TIC

Competências de Vida e Carreira



Figura 10 - Competências de Vida e Carreira, Trilling & Fadel (2009)

As competências de Vida e Carreira englobam a liderança e a responsabilidade, a flexibilidade e adaptabilidade, a iniciativa e autonomia, a interação social e intercultural, a produtividade e responsabilização.

Como fundamentação teórica e que sustenta a presente investigação, adota-se uma noção ampla de competência que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Assim, não se trata de juntar a um combinado de conhecimentos um conjunto de capacidades e atitudes, mas sim de “promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia.” (Faria et. al., 2017)

O conceito de competência defendido neste estudo agrega a definição de Trilling & Fadel (2009) e a noção veiculada no PASEO. Assim, competências são um conjunto de

capacidades, conhecimentos, atitudes e valores que o aluno adquire e desenvolve ao longo da sua vida, sendo essenciais para enfrentar os desafios do mundo atual e para obter sucesso pessoal e profissional.

Trilling & Fadel (2009) definem competências como a capacidade de aplicar conhecimentos em situações reais, de forma criativa e inovadora, para resolver problemas complexos. As competências são entendidas como a capacidade de comunicar efetivamente, colaborar em equipa, pensar criticamente, resolver problemas e ser um aprendiz ao longo da vida.

No PASEO, as competências incluem várias dimensões, como conhecimentos académicos básicos (como em língua portuguesa, matemática, ciências), competências socio emocionais (como empatia, resiliência, autorregulação emocional) e competências socioeconómicas (como capacidade de se adaptar às mudanças, aprender continuamente, usar a tecnologia). É importante ressaltar que as competências evoluem e adaptam-se aos desafios da sociedade, por isso é essencial que os sistemas educativos estejam atentos e promovam o desenvolvimento de competências relevantes para o mundo atual.

Em síntese, e como definição do conceito que sustenta a presente investigação, entende-se que as competências são um conjunto de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores que o aluno adquire e desenvolve ao longo da vida. As competências são essenciais para enfrentar os desafios do mundo atual e alcançar sucesso pessoal e profissional. Seguindo a definição de Trilling & Fadel (2009), competências envolvem a aplicação criativa e inovadora de conhecimentos em situações reais, especialmente para resolver problemas complexos. Inclui-se a capacidade de comunicar efetivamente, colaborar em equipa, pensar criticamente, solucionar problemas e demonstrar uma postura de aprendizagem contínua. Além disso, a definição no PASEO também destaca a importância de competências

socioemocionais, como empatia, resiliência, autorregulação emocional, além de competências socioeconômicas, como adaptabilidade, aprendizagem contínua e utilização proficiente da tecnologia.

Em suma, as competências são uma combinação de habilidades cognitivas, socioemocionais e socioeconômicas que capacitam os alunos a lidarem com os desafios complexos do mundo atual, promovendo o sucesso pessoal e profissional ao longo da vida.

Projeto de pesquisa INCLUD-ED - Comunidades de Aprendizagem

O projeto INCLUD-ED - Comunidades de Aprendizagem - é um projeto de pesquisa, coordenado pelo “Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades” (CREA) da Universidade de Barcelona, identificou “Ações de Êxito” que contribuem para superar o insucesso e abandono escolar, bem como ultrapassar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política.

Aqui começa o caminho e a vontade de investigar o impacto do Projeto Comunidades de Aprendizagem, em Portugal. O projeto possui uma base científica sólida, com 20 anos de investigação em 340 escolas da América Latina e em 12 países europeus, com resultados reconhecidos internacionalmente.

O projeto integrou pesquisadores de 15 universidades e instituições de pesquisa europeias, representantes de grupos vulneráveis, professores, educadores e outros profissionais, familiares e *stakeholders*. O contexto em que decorre o estudo tem em consideração a necessidade de identificar “Ações Educativas e Sociais” que demonstram ser eficazes na reversão da exclusão social e educacional.

A nível da educação, o estudo identifica Ações Educativas de Sucesso (AES) e analisa estratégias educacionais que contribuem para a coesão social, no contexto da sociedade europeia, baseada em conhecimento científico, proporcionando elementos-chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais.

Num nível mais vasto, o projeto (Universidade de Barcelona, 2012) identificou conexões entre a educação e outras áreas da sociedade, reconhecendo Ações em que a educação é integrada em intervenções efetivas que visam melhorar a inclusão em habitação, emprego, saúde e participação social em geral.

Em 26 estudos de caso realizados em escolas localizadas em áreas socioeconômicas desfavorecidas e comparando com escolas com características semelhantes, este projeto identifica atividades educativas de sucesso de dois tipos: formas de agrupamento de alunos e tipos bem-sucedidos de participação dos familiares e da comunidade.

No que diz respeito ao agrupamento de alunos, os investigadores (Universidade de Barcelona, 2012) analisam três tipos: homogêneo, misto e inclusivo.

O agrupamento misto consiste numa organização de sala de aula em que o professor é o único responsável por vários alunos. Neste tipo de organização, o professor não consegue responder à diversidade existente na sala de aula.

O agrupamento homogêneo surge como forma de superar as dificuldades dos agrupamentos mistos e pressupõe a existência de dois professores. Os alunos são agrupados por nível de desempenho/aprendizagem/proficiência fora da sala de aula, com professores adicionais.

O agrupamento inclusivo, assim como o agrupamento misto, envolve grupos heterogêneos e não separa os alunos de acordo com as suas competências ou desempenho escolar. No entanto, é diferente do misto porque responde à diversidade encontrada no corpo discente através de ações inclusivas particulares, que procuram apoiar a aprendizagem dos alunos com fraco aproveitamento, em grande parte utilizando os recursos existentes.

A conclusão deste estudo indica o agrupamento inclusivo como o mais benéfico para os alunos, uma vez que não separa os alunos pelo seu nível de desempenho, respondendo às necessidades de todos os alunos usando os recursos humanos em contexto de sala de aula com ações inclusivas - as Ações Educativas de Sucesso (AES).

Uma das AES que potencia esta inclusão consiste na formação de “grupos interativos”, os quais envolvem a organização da turma em pequenos grupos heterogêneos de

alunos (ex. quatro grupos de cinco alunos cada) com a inclusão de vários adultos (outros professores, familiares, voluntários da comunidade e outros voluntários), um por grupo. Cada grupo trabalha com uma atividade de aprendizagem instrumental durante algum tempo (por exemplo, 15/20 minutos). Em seguida, os grupos trocam e trabalham com uma atividade diferente, com um adulto diferente. Os adultos apenas têm de mediar as interações entre os alunos, salvaguardando o diálogo igualitário.

Outras das AES inclusivas é a “biblioteca tutorada” permitindo a ampliação do tempo de aprendizagem. Esta atuação inclusiva consiste em oferecer atividades de reforço das aprendizagens e aulas de apoio para além do horário de funcionamento da escola (ex. na hora do almoço, depois da escola, etc.). A biblioteca tutorada funciona com a participação das famílias e dos voluntários, não implicando extensão do tempo de permanência dos professores.

No que concerne às formas de participação das famílias e comunidade a investigação permitiu a identificação de cinco tipos: informativa, consultiva, decisiva, avaliativa e educativa. As três últimas são aquelas que geram maior probabilidade de sucesso escolar por parte dos alunos e uma maior e mais eficaz participação das famílias.

Nesta linha surge mais uma das AES, a “formação de familiares” e da comunidade assente na resposta às necessidades das próprias famílias e criando espaços nos quais podem dialogar abertamente, através de “tertúlias literárias dialógicas”. São as famílias que sugerem temas, assuntos para serem tratados e debatidos neste espaço de formação e aproximação da família à escola, e vice-versa. As tertúlias literárias dialógicas identificadas como Ação Educativa de Sucesso no âmbito deste projeto serão explicadas de forma mais aprofundada no tópico seguinte. São momentos de diálogo igualitário por excelência, tendo como base os grandes clássicos da literatura.

Por fim, a pesquisa comprovou a transferibilidade das AES a outros contextos escolares apoiando a melhoria das escolas. A implementação destas ações educativas evidencia como são errôneos os tipos de discurso que culpam os alunos ou seu ambiente pelo fracasso escolar, especialmente os filhos de imigrantes ou de minorias. Pelo contrário, descobriu-se que quando essas ações são implementadas em escolas ou em áreas desfavorecidas, com uma predominância de alunos de origem imigrante e minoritária, os seus resultados melhoram. “Portanto, o que é crucial não é a composição do corpo discente e sim o tipo de ação educacional implementada.” (Universidade de Barcelona, 2012, p. 11)

Pilares teóricos do projeto de pesquisa - Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED

Conceito de Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED.

“A comunidade é aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem”.

(1996, Wenger, McDermott. e Snyder, p.28).

A teoria da aprendizagem situada, como algo que acontece de forma dependente do contexto em que estamos inseridos, preconizada por Lave e Wenger (1991), fundamenta teoricamente o conceito subjacente às comunidades de aprendizagem.

Na teoria da prática social, defendida por Lave e Wenger (1991), existe a ideia de que toda atividade, o que seguramente inclui a aprendizagem, é situada nas relações entre pessoas, contextos e práticas. Segundo o mesmo autor, a aprendizagem é enquadrada em complexas comunidades de prática, culturais, e em estado de constante mutação, como parte do processo histórico que constitui a vida social. Assim, a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura.

A distinção entre Comunidades de Prática (CoP) e Comunidades de Aprendizagem (CA), presente no projeto INCLUD-ED, reside na dicotomia entre redes informais (nas *CoP*) e formais (nas *CA*). Nas *CoP* um assunto/interesse comum agrega um conjunto de pessoas que poderão estar distantes geograficamente. As Comunidades de Aprendizagem (CA) - INCLUD-ED - integram todo o corpo docente de uma escola, de um agrupamento de escolas ou de vários, o que induz alguma formalidade ao processo de formação do grupo. No entanto, um objetivo comum: a melhoria dos resultados escolares e prevenção de conflitos, serve de mote a uma busca de respostas conjuntas e eficazes.

Em escolas inseridas em bairros sociais é inevitável que os problemas sejam transportados para dentro do espaço escolar. A grande vantagem da transformação da escola em CA é este reconhecimento de que a multiculturalidade/interculturalidade são uma riqueza, revestem-se de “inteligência cultural”, e pautam a ação educativa pelo “diálogo igualitário”, transformando a escola num espaço em que todos podem dar a sua opinião e a validade está nos argumentos apresentados e não no *status* adquirido dentro da organização escolar. Para tal, os docentes têm de estar envolvidos no processo educativo, como um todo, e têm a grande missão de mediar e estimular este diálogo igualitário.

Segundo Fernandes (2010), esta proposta educativa parte da conceção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem, a qual está alicerçada na relação entre os sujeitos, interposta pela conceção dialógica de Freire (1994).

O processo de transformação da escola em CA passa por várias etapas sendo respeitado o ritmo interno de cada estabelecimento de ensino. Partindo da premissa de que o professor faz a diferença, é dada a cada escola ou agrupamento escolar a gestão da implementação do processo. As fases da transformação são seis: **sensibilização** - os professores, as famílias, os alunos e a comunidade envolvente tomam o primeiro contacto

com as bases científicas do projeto e as AES; **tomada de decisão** - toda a comunidade reúne e decide se quer avançar para a transformação em Comunidade de Aprendizagem; **o sonho** – etapa em que todos sonham a escola e projetam a escola que idealizam; **seleção de prioridades** - o produto dos sonhos de toda a comunidade é analisado e priorizado; **planeamento** – fase em que cada elemento da comunidade refere o contributo que poderá dar para a realização dos sonhos já priorizados e por fim, **implementação das Ações Educativas de Sucesso**. De referir que a escola de La Verneda - Sant Martí, em Barcelona, é a primeira escola a transformar-se em CA.

Segundo Lave e Wenger (1991), é na escola, enquanto organização, e no sistema educativo em que ela se insere, que se desenvolve o processo de aprendizagem através da prática da docência e emergem comunidades de prática. A construção social do conhecimento opera-se, pois, através da interação docente e, quando inserida no próprio processo de construção da mudança, faz da colaboração docente a “pedra basilar” da construção de uma comunidade de aprendizagem.

De acordo com Bolívar (2012) o desenvolvimento de uma capacidade coletiva de mudança requer um esforço da escola para que os que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação, de modo que o ensino que os alunos recebem seja de qualidade.

Aprendizagem dialógica e diálogo igualitário na sociedade da Informação

Segundo Braga e Mello (2014), partindo da complexidade sociológica e das necessidades educativas contemporâneas, o conceito de aprendizagem dialógica propõe respostas que efetivamente contribuam para a democratização do acesso ao conhecimento escolar. Esse conceito tem sido explorado em Espanha, desde os anos de 1970, pelo Centro

Especial de Investigação em Teorias e Práticas para Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona.

No Brasil, o conceito tem sido investigado, difundido e aprofundado, desde 2002, pelo “Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa” (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos.

Em Londres o projeto SEAS4ALL transferiu para a Europa, os resultados do INCLUD-ED e a experiência de mais de 20 anos de implementação de Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED - em 8 países do mundo (Espanha, Brasil, México, Peru, Guatemala, Chile, Argentina e Colômbia).

Segundo Aubert, Garcia, Flécha, Racionero (2008), citado por Braga e Mello (2014), o conceito de aprendizagem dialógica assenta numa multiplicidade de áreas científicas como a filosofia e a sociologia de Jurgen Habermas (2001); a educação de Paulo Freire (2005); a psicologia histórico-cultural de Lev. S. Vygotsky (2009). A aprendizagem dialógica é integrada e compreendida numa perspetiva comunicativa e aglutinadora das conceções defendidas pelos autores anteriormente citados.

A aprendizagem dialógica ocorre em diálogos igualitários, nas interações em que a inteligência cultural é reconhecida em todas as pessoas e orientada para a transformação dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural, visando o sucesso de todos. A aprendizagem dialógica ocorre em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, são guiadas por princípios de solidariedade e em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores (Aubert et al., 2008, p.167).

Num artigo mais recente, Castro e Lanzi (2017), retratam um “diálogo de gigantes” em áreas distintas, mas complementares, do conhecimento científico: Paulo Freire educador

brasileiro formulador da Pedagogia libertadora, que se tornou expressão da educação para a emancipação dos povos oprimidos, e o matemático sul-africano Seymour Papert, considerado uma referência mundial em informática na educação.

Papert (1996) defende que as tecnologias podem fornecer um ambiente de aprendizagem em que os erros são encorajados e vistos como oportunidades de aprendizagem. O autor argumenta que as tecnologias têm o potencial de revolucionar a educação, capacitando os alunos a tornarem-se protagonistas ativos da sua aprendizagem, a desenvolverem competências de resolução de problemas e a construir conhecimento de forma criativa.

Segundo Castro e Lanzi (2017), o percurso desses dois educadores, incongruentes em certos sentidos específicos, principalmente os de origem do pensamento, apresenta, porém, traços comuns: foram homens de seu tempo e debruçaram-se sobre discussões decisivas para se pensar o desenvolvimento humano, como as relativas à tecnologia e seu papel na educação.

Um diálogo com esta amplitude permite a compreensão daquilo que poderá ser a inclusão social através da tecnologia. Os contributos destes dois autores são elementares para a construção dos alicerces da aprendizagem dialógica.

De acordo com Galli e Braga (2017), o diálogo surge como motor da aprendizagem e como meio de democratização da escola, promovendo a coesão social.

É neste processo dialético/dialógico que assenta a aprendizagem, em detrimento do silêncio que é exigido aos alunos, exigido na aprendizagem passiva. Cabe ao professor potenciar este diálogo igualitário, conduzindo o aluno à construção de uma argumentação capaz de sustentar as suas opiniões. Desta forma, o aluno desenvolve o espírito crítico e autorregula a participação. Todas as opiniões são válidas e o poder resulta da validade dos

argumentos apresentados e não do estatuto. Um princípio à partida simples de implementar, mas que encerra uma complexidade que transposta para as salas de aula, potencia uma reorganização profunda de um espaço de cariz passivo, para um espaço em que os alunos terão uma voz ativa.

Da área da psicologia, o projeto Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED - recebe a influência de Lev Vygotsky. Este autor defende que o processo de ensino aprendizagem possui uma perspetiva sociocultural, não acontecendo independentemente do contexto em que os estudantes estão inseridos, já que eles constroem o conhecimento na interação com todos os elementos culturais do seu contexto (Vygotsky, 1934). Esta perspetiva de que a cognição é algo social, apontada por Matos (1999), coloca mais um desafio ao professor. As salas de aula onde coexistem várias culturas são espaços dotados de inteligência cultural e que têm de ser “trilhados” pelo professor para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem é entendida como uma atividade social, mediante um processo de internalização impossível de dissociar da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, marcada pela intersubjetividade dos processos que lhe são inerentes.

Segundo CREA (2017), Bruner (1995) traz um valioso contributo a este projeto referindo que a interação é um elemento principal da aprendizagem. Bruner (2000), propõe converter as aulas em sub comunidades de aprendizes mútuos, onde o professor não tem o monopólio do processo de aprendizagem – o seu papel é potenciar a entreaajuda dos estudantes. Isso implica a transformação dos espaços educativos em espaços de interação e diálogo entre estudantes. Bruner sugere, ainda, que se organizem fóruns nas escolas, nos quais os estudantes possam expressar suas ideias e debatê-las, por meio do diálogo, com os demais. As bases teóricas defendidas por este autor estão presentes em todas as AES do projeto Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED.

Wells (2001, citado por Galli e Braga, 2017), corrobora esta teoria propondo aquilo a que chama indagação dialógica, na qual os estudantes levantam perguntas e tentam compreender o mundo a partir da colaboração mútua na busca de respostas. Trata-se de um enfoque educativo que reconhece a relação dialética que advém da interação comunicativa do indivíduo com o contexto que o rodeia.

De áreas do conhecimento tão válidas como a Sociologia e a Filosofia surge uma importante e basilar influência, a de Habermas (1984, citado por Galli e Braga, 2017), criador da “teoria da ação comunicativa” que agrega contributos dos autores atrás mencionados e cujo referencial suporta teoricamente o projeto “Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED” - e as suas “Ações Educativas de Sucesso” (AES).

Os resultados da investigação trazem constructos muito válidos para a educação mundial. De referir que as Ações Educativas de Sucesso (AES) preconizadas por este projeto têm sido implementadas em contextos socioeconómicos de uma grande debilidade social e as evidências científicas revelam uma melhoria nos resultados escolares dos alunos e nas regras de convivência escolar.

O envolvimento das famílias e de toda a comunidade circundante à escola é a grande mais-valia deste projeto. A participação assenta numa formação estruturada em que as famílias tomam contacto com as bases científicas do projeto e formas de regular a participação nos Grupos Interativos, nas “comissões mistas” que elaboram o código de conduta dos alunos. A entrada das famílias e de outros membros da comunidade é feita com base no diálogo igualitário e contraria as formas de participação que presentemente vigoram na escola.

Num estudo recente, Marigo e Mello (2015) identificaram as seguintes formas de participação das famílias: decisiva, avaliativa e educativa, informativa e consultiva. A

participação decisiva, a avaliativa e a educativa de familiares e comunidade são as que mais influenciam o desempenho acadêmico dos alunos, ao passo que as formas informativa e consultiva não apresentam impacto significativo. Entre as formas de participação com maior impacto na aprendizagem destacou-se a participação educativa de familiares e de membros da comunidade.

Vários autores (Coutinho, 2011; Fernandes, 2010; Marigo e Mello, 2015) afirmam que a integração de pessoas da comunidade em Grupos Interativos e em atividades de extensão do tempo de aprendizagem contribui para a ampliação da aprendizagem de todos que convivem com os alunos, e gera-se um ambiente repleto de altas expectativas e motivação impulsionando transformações individuais e sociais.

Martins (2014) faz referência a um estudo desenvolvido por Baker-Henningham e López Boo (2010) em que os pais foram questionados sobre ações importantes para um maior envolvimento. Surgiram sugestões como a existência de noites temáticas com professores, psicólogos e psicopedagogos da escola para transmissão de estratégias que os ajudassem a acompanhar os seus filhos nos trabalhos de casa de cada disciplina, nos métodos de estudo, na resistência à distração. O resultado deste estudo está em linha com a filosofia subjacente às AES.

Os princípios intrínsecos a este processo de aprendizagem dialógica são sete e devem ser rigorosamente cumpridos por forma a provocar uma mudança efetiva e sólida dentro de cada escola, são eles: diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido; solidariedade e igualdade de diferenças.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que projetos semelhantes, podem estruturar-se como elementos capazes de potenciar a pacificação do espaço escolar ou contribuir para o

envolvimento da família por de uma educação de qualidade e adaptada ao aluno do século XXI.

As AES intrínsecas a este projeto potenciam a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem e têm contribuído para a transformação social e educacional nos contextos onde foram implementadas. O modelo educativo está alinhado com teorias científicas internacionais que destacam dois fatores chave para a aprendizagem na sociedade atual: interação e participação da comunidade.

“A melhor forma de acabar com os preconceitos racistas na escola é criar nas aulas situações de interação entre pessoas de culturas diferentes, em espaços de diálogo igualitário que promovam a aprendizagem de todos.” (Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades, 2012, p. 23)

Em síntese, o modelo de ensino que conhecemos como o mais frequente emergiu na era industrial e não acompanhou a transformação da sociedade em sociedade de informação. Muitas escolas continuam a implementar um processo de ensino aprendizagem baseado na perspectiva objetivista, de transmissão e reprodução de conhecimentos, descontextualizada da realidade social dos alunos, promovendo reiteradamente as desigualdades sociais.

O projeto INCLUD-ED defende o conceito de Comunidades de Aprendizagem inclusivas. Essas comunidades são um ambiente educacional que promove a participação e a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas competências ou necessidades. O objetivo é criar um espaço colaborativo, onde alunos, professores, pais e membros da comunidade possam interagir e aprender juntos.

As CA são baseadas em princípios de inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais. Além disso, essas comunidades valorizam a diversidade, reconhecendo e respeitando as diferentes origens, culturas e

habilidades dos alunos. Uma das principais ideias é que a aprendizagem não acontece apenas na sala de aula, mas também fora dela. Portanto, as comunidades de aprendizagem envolvem a participação ativa dos pais e da comunidade local. Os pais são incentivados envolverem-se na educação de seus filhos e a contribuírem para o ambiente educacional. Ao mesmo tempo, a comunidade local é convidada a compartilhar recursos e conhecimentos.

Os professores também desempenham um papel central nas comunidades de aprendizagem, como facilitadores do processo educacional, ajudando os alunos no seu desenvolvimento académico e socioemocional. Acresce que os professores promovem a colaboração entre os alunos, incentivando a aprendizagem em grupo e a partilha de ideias e emoções.

Em resumo, o projeto de pesquisa INCLUD-ED defende a implementação de comunidades de aprendizagem inclusivas, que fomentam a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Procura-se criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, diverso e acessível, onde todos os alunos possam alcançar o seu pleno potencial.

Assume-se, assim, que o projeto Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED pode contribuir para atenuar alguns dos problemas da educação em Portugal.

Ações Educativas de Sucesso (AES)

Tertúlias Literárias Dialógicas

Nesta linha surge uma das Ações Educativas de Sucesso (AES) – as tertúlias literárias dialógicas, espaços de diálogo por excelência, tendo como base as obras clássicas da literatura, pintura, música, ciência... Esta atividade pressupõe uma organização diferente do espaço da sala de aula. Os alunos sentam-se em círculo, sem mesas, no chão ou numa cadeira, e perante um clássico são convidados a partilhar com o grupo sentimentos e sensações que a leitura, observação ou audição lhes tenha suscitado.

A tertúlia é um momento de diálogo igualitário dotado de uma organização muito cuidada. Antes de iniciar a atividade os alunos inscrevem-se e o mediador (professor ou voluntário) regista as inscrições que têm de ser respeitadas por todos. O primeiro aluno inicia referindo ao grupo a página e parágrafo, o elemento da pintura ou da música, para que todos acompanhem e partilha o que sentiu e o motivo da sua escolha. Neste momento todos os alunos escutam atentamente. Terminada a partilha, o moderador pergunta se alguém do grupo quer comentar a intervenção do colega. Procedem-se novamente ao registo das inscrições para os comentários à primeira intervenção e assim sucessivamente durante uma hora e uma vez por semana.

A investigação feita em vários países do Brasil, da América Latina, da Europa, comprovou que esta AES, por não ter explicitamente um objetivo curricular, é muito bem aceite pelos alunos e até os alunos mais tímidos acabam por aderir à atividade, verificando-se uma melhoria nos resultados escolares, especificamente na oralidade. Os alunos desenvolvem competências académicas e socioemocionais de uma forma inovadora.

Grupos Interativos

Um estudo feito referente ao agrupamento de alunos analisa os tipos homogêneo, misto e inclusivo e os resultados indicam que o agrupamento inclusivo é o mais eficiente para a aprendizagem dos alunos, uma vez que não separa os alunos pelo seu nível de desempenho, respondendo às necessidades de todos, usando os recursos humanos em contexto de sala de aula com ações inclusivas.

A formação de grupos interativos é uma das Ações Educativas de Sucesso que potencia a inclusão. A atividade tem uma periodicidade semanal, a duração de uma hora, incidindo em conteúdos já lecionados e que precisam de ser consolidados pelos alunos.

A definição e a clareza de papéis dentro da sala de aula são a “pedra de toque” desta AES. O professor organiza uma atividade de aprendizagem instrumental, constitui os grupos, salvaguardando a heterogeneidade dos mesmos, e convida 4 ou 5 voluntários (outros professores, familiares, voluntários da comunidade e outros voluntários) de acordo com o número de grupos constituídos. Após 15/20 minutos de atividade os voluntários trocam de grupo, passando por todos os grupos, até que todos os alunos tenham realizado todas as tarefas planificadas pelo professor.

O papel dos voluntários é o de potenciar o diálogo igualitário entre os alunos apelando ao seu sentido de solidariedade. Os alunos com maior ritmo de aprendizagem são convidados a ajudarem os seus colegas a terminarem a tarefa. É o tipo de organização da sala de aula que produz melhores resultados académicos (sucesso dos alunos) e também melhor convivência. Os alunos fornecem uns aos outros estruturas cognitivas e sociais. Os voluntários facilitam o diálogo entre os alunos para tornar explícito como é que eles sabem a resposta, porque pensam estar certos e como é que conseguiram saber. O professor circula pela sala de aula

respondendo a dúvidas e dando suporte aos alunos que precisam de mais ajuda. Se queremos melhorar a aprendizagem das crianças, precisamos transformar as suas interações.

Participação Educativa da Comunidade - Voluntariado

O voluntariado é um dos eixos da Ação Educativa de Sucesso – Participação da comunidade. Os voluntários são peças fundamentais neste processo de transformação das escolas em comunidades de aprendizagem.

Os voluntários podem ser familiares (pais, avós, irmãos/ãs mais velhos/as, tios/as, primos/as....); pessoal da comunidade reformado/a, pessoal das universidades; pessoal de associações, organizações...; pessoal não docente; amigos; pessoal dos negócios locais, entre outros existentes na comunidade envolvente.

O perfil do voluntário baseia-se num conjunto de princípios simples que não são estanques e devem ter em conta as características de cada escola. Um voluntário deve: ter altas expectativas face à atividade ou atividades que vai desempenhar; acreditar e inspirar-se na proposta apresentada pela escola; estar disposto a trazer a sua experiência e conhecimento para a escola na forma de inteligência cultural; apresentar altos níveis de responsabilidade e compromisso. Estas premissas são simples e fáceis de respeitar.

À escola cabe a missão de abrir as suas portas e receber de forma acolhedora os voluntários. Os professores devem explicar, resumidamente, a atividade e o seu papel como mediadores da interação e não como professores. A explicitação dos papéis desempenhados por todos é fundamental. Os voluntários quando entram na sala de aula sabem que a sua função não é ensinar, mas sim favorecer a interação entre os alunos, contribuindo para que

todos possam cumprir a tarefa. Uma breve conversa, após a sessão, para reunir a sua avaliação sobre as atividades e sobre os grupos.

Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos

Partindo do princípio de que o conflito é inerente à condição humana, este modelo assenta no diálogo igualitário aplicado à construção conjunta de regras de convivência escolar. A inversão do processo de construção das regras, desenhando a trajetória “*down-top*”, ao invés de “*top-down*”, favorece e consolida a sua apropriação, responsabilizando todos os intervenientes.

Os recreios das escolas são espaços de socialização por natureza, demasiadas vezes transformados em “ringues” providos de uma agressividade atípica. O “clube dos valentes - violência 0” (escudo de amigos e amigas) é outro dos componentes deste modelo com resultados visíveis na prevenção da agressividade em contexto escolar.

As regras da escola e o código de conduta são produto de um processo no qual todos os alunos e respetivas turmas são chamados a participar e todas as decisões são suportadas por consensos.

O modelo prevê a existência de uma comissão mista constituída por alunos representantes das turmas, famílias, professores, direção e outros elementos da comunidade que agregam todas as propostas e redigem um documento final. É um exercício de democracia deliberativa por excelência contribuindo para prevenir a violência de género, melhorando a coexistência e as relações dentro e fora do ambiente escolar e a aprendizagem dos alunos que assistem à pacificação do espaço escolar. Este processo participado e

democrático de construção de regras responsabiliza todos aqueles que se envolvem. Um código construído por todos intensifica a autorresponsabilização pelo seu cumprimento.

Biblioteca Tutorada

Mello (2012), defende uma profunda transformação social e cultural na escola e no seu meio envolvente. Esta transformação envolve mudança de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação (incluindo-se professores e professoras), alunos e alunas e de toda a comunidade tendo como guia a ideia de construir uma escola onde todas as pessoas aprendam.

Nesta lógica de transformação do espaço educativo e do seu meio envolvente emana esta Ação Educativa de Sucesso, a Biblioteca Tutorada, que teve origem a partir do projeto “Comunidades de Aprendizagem”, numa escola de Ensino Básico da cidade de São Carlos – EMEB “Antônio Stella Moruzzi”. O objetivo primordial do projeto era potenciar a aprendizagem das crianças e adultos, aumentando o respeito e os laços entre comunidade e escola, numa tentativa de estreitar esta relação, tendo sempre como pilares o diálogo igualitário e a aprendizagem dialógica.

Na escola, a transformação envolve a participação de todos agentes educativos, por meio de diálogo igualitário, em busca da construção de consensos da efetiva aprendizagem instrumental, por parte de todos os alunos. O importante é que o princípio do diálogo igualitário permita encontrar formas de superar os obstáculos à aprendizagem.

A Biblioteca Tutorada é uma das Ações Educativas de Sucesso que permite o apoio aos alunos, fora do seu horário escolar, sendo considerada uma prática inclusiva. Pensando na inclusão de todos, abre-se um espaço na escola para aumentar o tempo de aprendizagem e multiplicar as interações. Este apoio consiste na realização de trabalhos de casa, pesquisas,

leituras e todo um manancial de atividades de reforço escolar, que são exigidas aos alunos e cujas famílias não têm os recursos ou o tempo necessários para as implementar. É uma forma de extensão do tempo de aprendizagem que propõe a criação de espaços extracurriculares nos quais os alunos realizam atividades, acompanhados por voluntários (professores, familiares e pessoas da comunidade envolvente). Pesquisas demonstram que essa ampliação do tempo de aprendizagem traz impacto importante na melhoria dos resultados escolares. As atividades que acontecem na Biblioteca Tutorada são de caráter instrumental e de apoio às tarefas escolares, acelerando a aprendizagem de todos, especialmente dos alunos com maiores necessidades educativas.

A Biblioteca Tutorada tem por objetivo permitir diversas interações entre alunos, pais, voluntários e funcionários, a partir das quais a capacidade de cada pessoa é valorizada, respeitada e potenciada na interação. Dentro do projeto, existe uma crença de que todos têm algo para ensinar e para aprender. A Biblioteca Tutorada é um espaço aberto a todas as pessoas da escola e da comunidade, independente de formação académica, idade ou sonhos, pois a igualdade de diferenças é valorizada e o multiculturalismo é assumido como riqueza no processo de ensino-aprendizagem.

A implementação desta AES possibilita a democratização do conhecimento, atenuando as desigualdades sociais e potenciando, simultaneamente, a sua inclusão, ao permitir a todos os alunos uma aprendizagem instrumental e um acesso ao conhecimento e à informação, mesmo aqueles que possuem poucos recursos económicos.

Formação Pedagógica Dialógica

A AES *Formação Pedagógica Dialógica* permite um processo profundo, rigoroso e ético de desenvolvimento profissional aos educadores e professores que implementam o projeto, ajudando-os a transformar as suas escolas em *Comunidades de Aprendizagem* e

oferecendo as melhores oportunidades aos seus alunos. Mediante a implementação desta ação os docentes atualizam-se cientificamente e debatem os seus conhecimentos em relação às teorias e pesquisas educacionais mais relevantes da atualidade. Esse processo, norteado pelo diálogo igualitário, envolve formação contínua de qualidade, considera evidências científicas e resultados comprovados empiricamente e está de acordo com as melhores práticas de formação de professores, segundo a comunidade científica internacional.

O processo de Formação Pedagógica Dialógica dos docentes, nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem, passa, por exemplo, pela realização de Tertúlias Pedagógicas Dialógicas, Literárias, Artísticas, Musicais ou Científicas. A dinâmica de funcionamento da Tertúlia Pedagógica é igual à da Tertúlia Literária, a diferença está no género do texto lido. Enquanto na literária se leem clássicos da literatura, na pedagógica são lidos os livros dos autores mais importantes na área da educação, sempre recorrendo às fontes originais e privilegiando determinados autores como: Vygotsky, Freire, Bruner e Habermas...

As Tertúlias Pedagógicas Dialógicas potenciam as interações entre os professores e fomentam processos essenciais à melhoria da prática pedagógica, como a reflexão e o pensamento crítico. Durante essa atividade de estudo, os professores procuram, conjuntamente, soluções para os problemas do dia a dia da escola e refletem sobre a sua prática pedagógica. Este processo de autoanálise da prática pedagógica despoleta a busca por estratégias para ultrapassar os maiores desafios da atualidade, que são colocados à escola, e que passam pela inclusão de todos, respondendo a uma enorme heterogeneidade vivida nas salas de aula.

A Formação Pedagógica Dialógica, à semelhança de todas as AES, é norteada pelos princípios da Aprendizagem Dialógica, sendo o Diálogo Igualitário fundamental neste tipo de processo auto formativo. É assim primordial que o Diálogo Igualitário aconteça sem atos

comunicativos de poder, pautado apenas pela validade dos argumentos, com toda a comunidade escolar (familiares, professores, funcionários, alunos). Esta é uma forma de os professores vivenciarem os valores que transmitem aos alunos e de construírem um novo conhecimento, a partir da interação entre todos. Este processo de compreensão possibilita relacionar teoria e prática, permitindo que os participantes aprendam estratégias e competências necessárias à prática docente.

Formação de familiares

A AES *Formação de Familiares* permite às famílias e voluntários em geral, um conhecimento mais abrangente da realidade e do funcionamento de uma escola como Comunidade de Aprendizagem. A Formação de Familiares introduz uma nova dinâmica de aprendizagem dentro das escolas, uma aprendizagem que envolve os pais e as famílias e melhora/reforça as suas competências e o seu grau de envolvimento.

A escolaridade da mãe tem sido indicada, em estudos feitos ao nível da educação, como um fator preditor do sucesso escolar, mas a relação de causalidade não é linear e a implementação desta AES é disso um exemplo.

Segundo o CREA (2017), se as escolas apoiarem a igualdade e não a desigualdade, as gerações superarão os níveis educativos tradicionais, para que aqueles que enfrentam a maioria dos desafios, em última análise, tenham igual acesso ao conhecimento e à informação. Ainda segundo o CREA (2017), as pesquisas mostraram que, o que surte efeito no processo de ensino/aprendizagem, mais do que o nível de educação das famílias é o tipo de atividades e formação em que participam. Surge assim a AES Formação de Familiares, a qual consiste precisamente na formação de membros da família, reunindo e facilitando a formação das famílias nos conteúdos e competências que eles escolhem, priorizando a formação instrumental.

Para contextualizar o tipo de ação subjacente à Formação de Familiares importa distingui-lo de outras práticas implementadas pelas escolas, baseadas, por exemplo, em conversas com especialistas, onde não existe espaço para o diálogo igualitário.

A Ação Educativa de Sucesso, Formação de Familiares, pressupõe que são eles (mães, pais, tias, tios, avós, etc.) que decidem o que precisam de aprender, quando e como se organizam. As famílias juntam-se, auscultam as suas necessidades, estudam as possibilidades de iniciar a formação, fazem o cronograma dos dias em que acontecerá, etc. São as próprias famílias que dialogam e decidem a formação que querem fazer e as condições em que serão realizadas. Por exemplo, numa Comunidade de Aprendizagem, as mães árabes estavam interessadas em aulas de alfabetização e, após o debate, decidiram que as aulas eram para mulheres, mas deveria ser organizado outro grupo para homens, também. (CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona, 2017, p.3)

Esta AES pode ser desenvolvida com recurso ao seguinte leque de atividades: Tertúlias Literárias Dialógicas; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Línguas; Alfabetização; Matemática; e outras elencadas pelas famílias.

A Formação de Familiares beneficia os adultos que participam diretamente, bem como os seus filhos e a comunidade, combatendo as desigualdades educativas e sociais. A implementação desta ação estreita a relação entre a escola e a comunidade, aumenta a motivação dos alunos, influencia as expectativas dos familiares em relação ao futuro dos seus filhos e cimenta o compromisso de todos na concretização de um objetivo comum: a aprendizagem. Segundo o CREA (2017), a participação em atividades de formação resulta em mais confiança, vínculos mais fortes entre as famílias, os professores e a escola, aumentando também a compreensão mútua e a tolerância.

As AES do projeto INCLUD-ED visam promover a inovação, a tecnologia e o desenvolvimento de competências para o século XXI no contexto educacional. Esse projeto propõe diferentes estratégias e abordagens para melhorar a qualidade da educação, incluindo a implementação de práticas inclusivas, o uso efetivo das tecnologias educacionais e o desenvolvimento de competências relevantes para o século XXI.

Em resumo, as Ações Educativas de Sucesso do projeto INCLUD-ED têm como objetivo fomentar a inovação, a tecnologia e o desenvolvimento de competências relevantes para o século XXI, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e proporcionar uma aprendizagem mais ativa e inclusiva para todos os alunos.

Áreas de Competências PASEO vs AES - INCLUD-ED

“O cerne do sucesso ou do fracasso é saber quais os valores fundamentais a que nos agarrarmos e quais os que descartar e substituir quando os tempos mudam.”

—Jared Diamond

“Os analfabetos do século XXI não são aqueles que não sabem ler ou escrever, mas aqueles que não podem aprender, desaprender e reaprender.”

—Alvin Toffler

“Exorto os governadores da nossa nação e os chefes de educação do Estado a desenvolverem padrões e avaliações que não se limitam a medir se os estudantes podem preencher uma bolha num teste, mas se possuem competências do século XXI, como a resolução de problemas e o pensamento crítico e o empreendedorismo e a criatividade.”

—O Presidente Barack Obama

A publicação do “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, consolida o referencial para as decisões a adotar nas escolas e constitui uma matriz comum a todos os estabelecimentos de ensino.

O perfil do aluno está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de competências. O documento é publicado recentemente, garantindo a aceitação da diversidade de percursos e assegurando, simultaneamente, a coerência do sistema educativo numa lógica

inclusiva. Constitui-se ainda como um referencial para o desenvolvimento curricular e para o trabalho a realizar em cada escola, respondendo aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI.

Comellas (2000); Cruz (2001); Gouveia (2007) e Perrenoud (1999) reconhecem a importância de clarificar o conceito de competência e o seu significado pedagógico, uma vez que o constructo assume, presentemente, um papel de destaque na investigação em Educação, a nível nacional e internacional.

Uma abordagem por competências enaltece o que o aluno aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências. Valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI. (Costa, 2012, p.3)

Para a prossecução da investigação importa clarificar e contextualizar o conceito de competências que será amplamente discutido e utilizado ao longo da tese. “Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. As competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática.” (Ministério da Educação, 2017, p. 12)

Importa definir com clareza a que nos referimos quando falamos em competências e ao impacto das AES nas competências dos alunos integrados no grupo-piloto. Sabendo que as competências aglutinam e combinam de forma complexa conhecimentos, capacidades e atitudes é indispensável definir cada um destes conceitos à luz dos referenciais que foram recentemente publicados e que servem de guias educacionais.

Para a investigação são tidas em consideração as seguintes áreas de competências do documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: “linguagens e texto”; “informação e comunicação”; “raciocínio e resolução de problemas”; “pensamento crítico e pensamento criativo”; “relacionamento interpessoal”; “desenvolvimento pessoal e autonomia”. Foram selecionadas as áreas de competência que possuem uma inter-relação mais estreita com os princípios da Aprendizagem Dialógica subjacentes a todas AES.

A tabela abaixo, desenvolvida a partir da ligação entre as áreas de competências do perfil do aluno, com as Ações Educativas de Sucesso, estabelece os princípios da aprendizagem dialógica que são transversais a todas as AES do projeto.

Áreas de competências (PASEO)	Ações Educativas de Sucesso (INCLUID)	Princípios da Aprendizagem Dialógica
<i>Linguagens e texto</i>	Tertúlia literária dialógica Grupos Interativos	Dimensão instrumental
<i>Informação e comunicação</i>	Grupos interativos Tertúlia literária dialógica Participação educativa da comunidade	Diálogo igualitário
<i>Raciocínio e resolução de problemas</i>	Grupos interativos Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos	Inteligência cultural Transformação
<i>Pensamento crítico e pensamento criativo</i>	Tertúlia literária dialógica Grupos interativos Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos	Solidariedade Criação de sentido

<i>Relacionamento interpessoal</i>	Tertúlia literária dialógica	
	Grupos interativos	Igualdade de
	Participação educativa da comunidade	diferenças
	Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos	
<i>Desenvolvimento pessoal e autonomia</i>	Tertúlia literária dialógica	
	Grupos interativos	
	Participação educativa da comunidade	
	Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos	

Tabela 8 - Correlação entre Áreas de Competências do PASEO e AES – INCLUD-ED

A transversalidade dos princípios da Aprendizagem Dialógica relativamente às áreas de competências do PASEO, evidencia uma forte conexão entre os referenciais educacionais recentemente publicados e os princípios do Projeto Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED.

Sá (2019), após estudo de implementação do PASEO, esclarece algumas questões no que concerne à ligação entre as áreas de competência do PASEO e áreas curriculares.

Sá (2019) defende que na área de competências “Linguagens e textos”, devem ser associadas preferencialmente às áreas de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática e Expressões (Musical, Dramática, Plástica, Físico-Motora).

Na área de competências “Informação e comunicação”, surgem associadas as disciplinas de Português, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

Na área de competências “Raciocínio e resolução de problemas”, aparecem as disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, mas também Português. Na área de competências “Pensamento crítico”, associam-se as disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Sociais, Português, Línguas Estrangeiras e Matemática.

A área de competências “Pensamento criativo”, alia-se às disciplinas de Expressões (Musical, Dramática, Plástica, Físico-Motora), Português, Línguas Estrangeiras, Matemática e Ciências Naturais.

A área de competências “Relacionamento interpessoal”, agrega as disciplinas de Expressões (Musical, Dramática, Plástica, Físico-Motora), Português, Línguas Estrangeiras e Ciências Sociais e Humanas.

A área de competências “Sensibilidade estética e artística”, reúne as disciplinas de Expressões (Musical, Dramática, Plástica, Físico-Motora), Português, Línguas Estrangeiras e Ciências Sociais e Humanas (História da Arte, por exemplo).

Sá (2019) refere ainda que um pequeno número dessas competências parece apenas poder ser associado a algumas áreas curriculares: “Saber técnico e tecnologias”, intimamente ligada às Ciências Naturais e à Matemática; “Bem-estar e saúde”, essencialmente às Ciências Naturais; “Consciência e domínio do corpo”, à Educação Físico-Motora. Há ainda uma competência – “Autonomia e desenvolvimento pessoal” – que pode ser promovida por todas as áreas do currículo.

Sá (2019) refere os princípios a ter em conta no movimento das competências para o século XXI:

- A valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, através da discussão de grandes temas da atualidade, no âmbito de atividades conducentes ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita;

-Uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação;

- A promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável, desenvolvendo nos alunos competências em comunicação oral e escrita, que lhes deem acesso a informação relativa a novo conhecimento e a possibilidade de a analisar criticamente para definir uma posição apoiada em argumentos bem fundamentados.

Nesta investigação adota-se uma visão ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes. A competência não se resume a uma combinação de conhecimentos e capacidades, mas sim ao desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que possibilitam a utilização do conhecimento em diversas situações, tanto familiares quanto menos familiares para o aluno. Essa conceção de competência assemelha-se ao conceito de literacia, que envolve a capacidade de usar habilidades e conhecimentos para realizar tarefas específicas de forma eficaz.

Em suma, a definição de competência que sustenta este estudo assenta num constructo em que o processo cognitivo do aluno encerra complexidade, no qual o aluno, numa determinada situação de aprendizagem, é capaz de mobilizar e aplicar, simultaneamente, conhecimentos, capacidades e atitudes. O aluno tem a capacidade de aplicar de forma consistente o que aprendeu revelando domínio de todas as vertentes, capacidades de pensamento/ação e atitudes favoráveis à aprendizagem ao longo da vida.

Nos referenciais teóricos é possível identificar uma relação forte entre as áreas de competências do PASEO e os princípios da aprendizagem Dialógica.

A participação ativa dos alunos é um princípio fundamental presente na aprendizagem Dialógica e nas áreas de competência do PASEO. Este processo a promoção da participação

equitativa e a valorização das vozes de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Esta participação também está relacionada à criação de um ambiente colaborativo em que os alunos se sentem encorajados a contribuir e partilhar suas perspectivas, sustentadas por uma argumentação sólida.

As áreas de competência do PASEO e o princípio subjacente à aprendizagem Dialógica valorizam uma abordagem formativa e contínua de avaliação, em que os alunos recebem *feedback* construtivo e têm a oportunidade de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. A avaliação é vista como uma ferramenta para a melhoria contínua e o desenvolvimento de competências metacognitivas.

O constructo da aprendizagem Dialógica e as áreas de competência do PASEO defendem a criação de um ambiente seguro e inclusivo, onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias e opiniões, mesmo que sejam diferentes das dos outros. Esta segurança psicológica é fundamental para promover a participação ativa e a construção coletiva de conhecimento.

Embora a aprendizagem Dialógica esteja mais relacionada ao processo de aprendizagem e as áreas de competência do PASEO incidam em conteúdos específicos, é importante salientar que as áreas de competências do PASEO também se referem à educação integral do aluno e aquisição integrada de um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes. Ambas as abordagens têm como foco a promoção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e significativo e contribuem para a criação de ambientes favoráveis ao diálogo e à participação ativa dos alunos.

Em resumo, nesta investigação identificou-se uma correlação direta e explícita entre as áreas de competências do PASEO e os princípios da aprendizagem Dialógica, há sobreposições conceptuais que mostram semelhanças em termos de valorização da

participação ativa dos alunos, promoção de ambientes seguros e inclusivos, ênfase na reflexão e *feedback*, além da importância de um ambiente educacional bem estruturado, com a presença da inovação, integração das tecnologias e o desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais .

Capítulo III– Problema, questões de investigação e objetivos

Problema e questões de investigação

Uma investigação envolve sempre uma problemática que serve de fio condutor a todo o processo de produção de conhecimento. Segundo Creswell (2010) é importante definir claramente o problema a ser abordado. O problema pode ser uma lacuna de conhecimento e por esse motivo é fundamental estabelecer uma compreensão clara e precisa do problema.

A definição do problema numa investigação é de extrema importância, pois estabelece o objeto e a orientação do estudo e fornece uma base sólida para a recolha e análise de dados. Ao definir claramente o problema, consegue-se delinear as questões de pesquisa, as hipóteses e o desígnio geral do estudo e selecionar as melhores estratégias, métodos e técnicas para investigar e responder às perguntas de pesquisa. Uma definição precisa do problema ajuda a evitar ambiguidades e assegura que todos os aspetos relevantes são abordados. Também auxilia na identificação dos objetivos da pesquisa, permitindo alcançar um objetivo específico.

A definição adequada do problema é crucial para uma pesquisa sólida, pois estabelece as bases para o estudo, orienta a recolha de dados, permite a delimitação dos resultados esperados e facilita a tomada de decisões durante o processo de pesquisa.

A presente investigação assenta no seguinte problema: **"Perceções dos alunos e docentes sobre a influência das Ações Educativas de Sucesso (AES) na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de competências, e a relação entre as AES e as áreas de competência do Perfil do Aluno."**

Partindo da premissa que este estudo é pioneiro em Portugal, mas que existem valiosos constructos provenientes de 20 anos de investigação noutros países, importa compreender e analisar a realidade portuguesa e partilhar as conclusões com os decisores

políticos e todas as escolas que sintam a necessidade de melhorar os seus resultados escolares e sociais.

As questões de investigação orientam a pesquisa e fornecem direção na recolha e avaliação de dados, por esse motivo são específicas, relevantes e viáveis dentro do contexto da pesquisa, o contexto escolar.

As questões da presente investigação são formuladas para tentar responder ao problema de investigação na compreensão e análise da perceção dos alunos relativamente à forma como aprendem, na escola, e a perceção dos docentes referente ao impacto das Ações Educativas de Sucesso nas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) dos alunos, elencando as AES com maior impacto.

Por forma a cumprir o desígnio anteriormente aludido são elaboradas as seguintes questões:

(Q1) Questão 1 – *Que perceções têm os alunos relativamente à forma como aprendem na escola?*

Esta questão permite analisar as perceções dos alunos em relação à forma como aprendem, analisando como as Ações Educativas de Sucesso utilizadas na escola são integradas pelos alunos, em que medida essas perceções estão relacionadas com o seu desempenho académico e que conceitos teóricos emergem dos resultados provenientes do campo empírico.

(Q2) Questão 2 – *Que perceções têm os docentes (professores e educadores) relativamente à implementação das AES do Projeto INCLUD-ED e quais as AES mais implementadas?*

Esta questão permite analisar o nível de implementação das AES, tentando identificar a ou as AES mais implementadas e enquadrando teoricamente os resultados emergentes do campo empírico.

(Q3) Questão 3 – Que percepções têm os docentes relativamente à existência de correlação entre AES e áreas de competência do PASEO?

Esta questão permite analisar em que medida os professores percecionam a existência de relação entre a implementação das AES e o desenvolvimento de diferentes áreas de competência do PASEO.

A análise das respostas permite identificar as principais tendências e padrões nas percepções dos docentes, fornecendo *insights* valiosos sobre as AES que têm maior impacto na aprendizagem dos alunos e a relação existente entre essas ações e o desenvolvimento das áreas de competência do PASEO.

O Projeto INCLUD-ED baseia-se no princípio de inclusão social através da educação, logo, a análise das percepções dos docentes auxilia no aperfeiçoamento das estratégias utilizadas e no fortalecimento das práticas educacionais que promovem o sucesso e o desenvolvimento dos alunos.

As questões de investigação fornecem uma estrutura para direcionar o trabalho de pesquisa, permitindo concentrar e delimitar as áreas de estudo, definindo os objetivos e o propósito da investigação.

As questões de investigação são formuladas para explorar um fenómeno específico, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências com a implementação de um conjunto de AES, contribuindo assim para a produção de conhecimento, inexistente em Portugal.

As questões de investigação contribuem, ainda, para a compreensão da forma como os alunos aprendem na escola e para a análise do desenvolvimento de competências, à luz do PASEO, através da aplicação das AES.

Em resumo, as questões de investigação servem como uma bússola para o desenvolvimento da pesquisa, proporcionando um foco claro para o estudo, estimulando a originalidade, fundamentando a sua relevância e orientando a abordagem metodológica.

Objetivos da investigação

Segundo Tuckman (2012) uma investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. O autor destaca que a definição clara e precisa de objetivos de investigação é um passo crucial numa pesquisa. Os objetivos de investigação fornecem uma direção clara e um foco para a pesquisa, ajudando a delimitar o escopo do estudo, definindo o que será explorado e quais aspetos abordados, ajudando o pesquisador a evitar a dispersão de esforços e a concentração nos aspetos mais relevantes para a tese.

Creswell (2010) reitera que os objetivos são declarações mais amplas que descrevem o que o pesquisador procura alcançar com o estudo. Os objetivos podem ser divididos em gerais e específicos, ajudando a direcionar as atividades de pesquisa e a identificar as metas pretendidas.

Os objetivos de investigação auxiliam na organização e estruturação da pesquisa, servindo como referência para a definição de perguntas de pesquisa, hipóteses, metodologia de pesquisa e seleção das técnicas apropriadas de recolha e análise de dados. Ter objetivos sólidos ajuda a tornar a pesquisa mais coerente e bem planeada.

Os objetivos de investigação ajudam a justificar a relevância do estudo. A definição clara destes objetivos permite a identificação e articulação clara do propósito e do valor da pesquisa, demonstrando como os resultados contribuem para o avanço do conhecimento na área em questão. A clareza dos objetivos também é importante para atrair o interesse e o apoio dos líderes educacionais e da comunidade académica.

Os objetivos de investigação oferecem critérios claros para avaliar os resultados obtidos. Estes critérios de avaliação dos resultados permitem a mensuração dos objetivos, mostram se são alcançados ou se houve desvios durante o processo de pesquisa. Esta avaliação é importante para verificar a validade e a confiabilidade dos resultados, além de analisar a relevância das descobertas em relação aos objetivos estabelecidos.

Portanto, a definição adequada dos objetivos de investigação numa tese de doutoramento é fundamental para orientar todo o processo de pesquisa, garantir a estruturação lógica e coerente do estudo, justificar a relevância e contribuir para um resultado robusto e significativo.

Os objetivos de investigação definidos neste estudo são de carácter exploratório e descritivo (Tuckman, 2012) e permitem a produção de conhecimento com aplicabilidade prática, sendo expectável um contributo para a melhoria da educação em Portugal.

Um objetivo exploratório tem como finalidade investigar um tema ou fenómeno pouco explorado (implementação das AES do projeto INCLUD-ED, em Portugal) procurando obter uma compreensão mais profunda e criar uma base sólida de conhecimento sobre o assunto. O foco é direccionado para a descrição e correlação entre fenómenos que possam facilitar futuras investigações ou estudos mais aprofundados.

Por outro lado, um objetivo descritivo tem como propósito descrever e dimensionar um determinado fenómeno (implementação das AES), levantando características e dados

quantitativos, analisando e interpretando informações existentes, identificando padrões, tendências e relações entre os elementos estudados (conceito de aprendizagem, implementação das AES, áreas de competência do PASEO).

Após uma revisão bibliográfica abrangente verificou-se a lacuna de conhecimento existente acerca do tema, em Portugal, daí surge a necessidade de compreender e analisar os resultados dos alunos e docentes integrados no grupo-piloto. A importância desta investigação de cariz exploratória e descritiva surge para preencher essa lacuna, contribuindo para o avanço científico.

O objetivo desta investigação permite analisar as perceções dos alunos relativamente à forma como aprendem na escola, analisa as perceções dos professores em relação à implementação das AES, nomeando as ações mais implementadas, as que têm maior impacto nas competências dos alunos e, finalmente, correlaciona a implementação das AES com o desenvolvimento das áreas de competência do PASEO.

Os resultados obtidos, referentes aos alunos, permitem analisar a sua perceção relativamente à forma como se desenvolve a aprendizagem no contexto escolar.

Os resultados obtidos, referentes aos docentes, revelam as perceções dos inquiridos em relação à implementação das AES, permitindo, simultaneamente, perceber as AES com maior reflexo nas competências dos alunos e correlacionar as AES com as áreas de competência do PASEO.

O esquema abaixo, perspetiva a relação existente entre as questões que norteiam a investigação e os campos teórico e empírico. A investigação mostra convergência entre os campos empírico e teórico, ou seja, os dados empíricos referentes aos alunos suportam-se nos constructos de aprendizagem ativa, inclusiva e dialógica e os dados dos professores apontam

para os conceitos de aprendizagem no século XXI, suportada pelo desenvolvimento de competências para o século XXI inerentes ao PASEO.

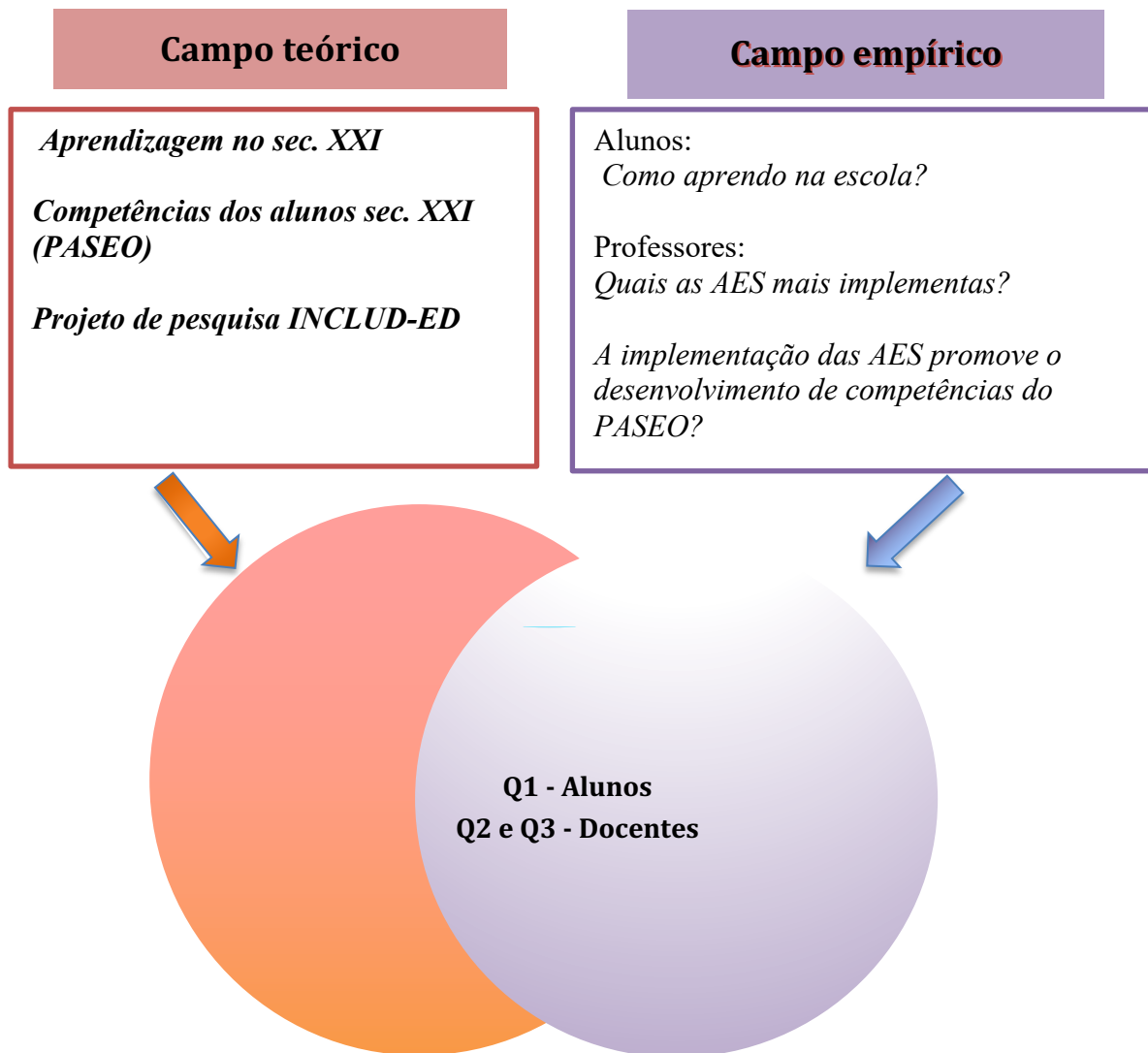


Figura 11 - Relação das questões de investigação com o campo teórico e empírico

Capítulo IV - Metodologia

Abordagem metodológica

Coutinho (2011) defende que o conceito de paradigma de investigação é um conjunto articulado de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica, num dado momento histórico.

Creswell (2010) metamorfoseia o termo paradigmas em concepções, encarando-as como uma orientação geral sobre o mundo e sobre a natureza da pesquisa, ramificando-as em quatro: Pós-positivista; Construtivista; Reivindicatória/Participatória e Pragmatista.

No paradigma pragmático, o problema de investigação é o foco central que determina os métodos e as abordagens. Caracteriza-se por uma epistemologia relacional, significando que as inferências na investigação são definidas pelo que é apropriado num dado estudo, segundo o investigador. Está, por conseguinte, aberto a uma pluralidade de métodos, quer qualitativos, quer quantitativos. Enquanto paradigma de investigação privilegia a resolução de problemas práticos e valoriza as soluções com impacto na prática. Estas soluções pretendem resultar em benefícios e nesse sentido não são independentes de valores. Do ponto de vista do pragmatismo, o conhecimento científico é útil quando ajuda as pessoas a lidarem melhor com o mundo ou a criarem melhores organizações.

Creswell (2010) enfatiza a importância de determinar o tipo de pesquisa, o design do estudo, a recolha de dados e a análise dos resultados a partir da formulação do problema. O autor divide a pesquisa em três tipos gerais: qualitativa, quantitativa e mista.

A presente investigação enquadra-se na concepção pragmatista aludida por Creswell (2010), sendo os objetivos do estudo de carácter descritivo e exploratório e o *design* de estudo é de cariz quantitativo, como recurso a estatísticas descritiva e correlacional. O estudo

aspira a alterar a prática e o *design* definido assenta na sua praticabilidade em contextos educacionais reais.

“O pragmatismo deriva das obras de Peirce, James, Mead e Dewey (Cherryholmes, 1992). (...) Essa filosofia tem muitas formas, mas, para muitos, o pragmatismo enquanto conceção surge mais das ações, das situações e das consequências do que das condições antecedentes (como no pós-positivismo). Há uma preocupação com as aplicações, o que funciona, e as soluções para os problemas (Patton, 1990). Em vez de se concentrarem nos métodos, os pesquisadores enfatizam o problema da pesquisa e utilizam todas as abordagens disponíveis para entender o problema...” (Creswell, 2010, p. 34)

A presente investigação, referente a Portugal, sustenta-se assim no paradigma pragmático. De acordo com Creswell (2010), o paradigma pragmático é uma abordagem de pesquisa que se foca na utilidade prática das teorias e na resolução de problemas do mundo real (ensino/aprendizagem nas escolas). Aceita-se que não há uma realidade única, todos os indivíduos têm a sua, fazendo interpretações singulares, mas essa realidade está enraizada no ambiente e só pode ser conhecida através da ação. O pragmatismo, por outro lado, confere uma base filosófica sólida à investigação, dada a importância em centrar a atenção no problema de pesquisa.

No âmbito da presente pesquisa, o paradigma pragmático salienta a importância de combinar teoria com a prática, explorando soluções concretas para questões e problemas específicos. Ao adotar esse paradigma, procura-se entender o contexto e as circunstâncias subjacentes à perceção dos alunos relativamente à forma como aprendem e dos professores relativamente à forma como ocorre a aprendizagem, visando obter resultados significativos e aplicáveis. A ação é a chave do pragmatismo, dado que o pensamento está intrinsecamente ligado à ação.

O pragmatismo também destaca a necessidade de uma pesquisa colaborativa e participativa. Este princípio implica a inclusão de múltiplas perspectivas e vozes, envolvendo os participantes no processo de pesquisa e valorizando os seus conhecimentos e experiências. Nesta lógica importa articular o conhecimento produzido em Portugal com o já existente noutros países (América Latina, Europa...).

Além disso, o pragmatismo demonstra a importância de obter conhecimentos acionáveis e que tenham impacto no mundo real. Com a investigação pretende-se aplicar os seus resultados na prática, criando melhores condições para a resolução de problemas, referentes ao ensino e aprendizagem, e contribuindo para a transformação social.

A tabela abaixo é uma síntese da abordagem metodológica definida para esta investigação.

Paradigma Pragmático

<i>Denominação</i>	Pragmático
<i>Fundamento teórico</i>	Pesquisa tem como foco ações práticas e soluções para problemas reais.
<i>Natureza da realidade (ontologia)</i>	A ontologia pragmática sugere que a realidade é construída socialmente e que está em constante movimento.
<i>Lógica</i>	A lógica pragmática enfatiza a utilidade prática do estudo.
<i>Tipo de conhecimento</i>	O conhecimento pragmático é direcionado para a ação e aplicação prática, procurando soluções para problemas existentes.
<i>Finalidade da investigação</i>	A finalidade da investigação pragmática é encontrar soluções para questões práticas e observáveis.
<i>Valores (axiologia)</i>	Os valores pragmáticos incluem a busca de soluções realistas, eficazes e aplicáveis para os problemas da vida real.
<i>Ética</i>	A ética na pesquisa pragmática envolve a consideração de como a pesquisa afeta os participantes e o contexto em que está a ser realizada.
<i>Relação sujeito/objeto</i>	O foco está na interação entre o sujeito que realiza a pesquisa e o objeto de estudo, procurando compreender como ação prática pode ser melhorada.
<i>Relação teoria e prática</i>	A relação entre teoria e prática no paradigma pragmático enfatiza a aplicação direta da teoria para resolver problemas práticos.
<i>Papel da teoria</i>	A teoria desempenha um papel central no paradigma pragmático, fornecendo orientação e sustentação para a prática.

Paradigma	Pragmático
<i>Estilo de investigador</i>	O investigador pragmático é orientado para a ação, procurando resolver problemas práticos e promover mudanças.
<i>Desenho de estudo</i>	Os desenhos de estudo pragmáticos muitas vezes envolvem pesquisas aplicadas e análise dos efeitos práticos das intervenções.
<i>Quadro da investigação</i>	O quadro de investigação pragmático procura explorar como a pesquisa pode gerar soluções práticas e melhorar a prática.
<i>Condições para a recolha de dados</i>	A recolha de dados no paradigma pragmático ocorre em contexto prático, buscando obter informações relevantes para a resolução de problemas e melhoria da prática.

9- Quadro síntese da abordagem metodológica da pesquisa (Creswell,2010)

Denominação e fundamentos teóricos

O paradigma pragmático é uma abordagem filosófica, passível de ser aplicada à educação e que enfatiza a importância do conhecimento prático e da ação no processo de pesquisa.

A presente investigação pretende descrever e explorar as percepções dos alunos (aprendizagem) e dos professores (ensino) relativamente à implementação de um conjunto de ações e o seu impacto no desenvolvimento das competências dos alunos. Desta forma a escolha do paradigma sustenta a ideia de que a validade e a utilidade do conhecimento produzido são determinadas pelo impacto prático e pelos resultados que podem gerar.

Natureza da realidade

No paradigma pragmático, a realidade é vista como dinâmica e em constante evolução, construída a partir das interações entre o sujeito e o objeto. Esta é a realidade do estudo, pois envolve alunos e professores.

Lógica

A lógica pragmática valoriza ação, a experimentação e a resolução de problemas como formas de obter conhecimento. Neste estudo tenta-se compreender as percepções dos alunos e professores relativamente à implementação das AES (experimentação).

Tipo de conhecimento produzido

O conhecimento no paradigma pragmático é de natureza contextual e situada, enfatizando a importância da aplicação prática do conhecimento na educação. A investigação produz um tipo de conhecimento que cruza, simultaneamente, os campos empírico e teórico, respondendo dessa forma às questões que guiam todo o estudo.

Finalidade

A finalidade da investigação pragmática é fornecer soluções pragmáticas e práticas para os problemas enfrentados na vida diária e neste caso, para os problemas do crescente insucesso escolar.

Valores e ética

Em relação aos valores e ética, o paradigma pragmático valoriza a colaboração, a tolerância, a empatia e a responsabilidade social. Esta abordagem incentiva a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e valoriza a diversidade de perspectivas/percepções.

Relação sujeito/objeto

No paradigma pragmático, a relação entre sujeito e objeto é vista como interdependente, onde ambos influenciam e são influenciados pelo contexto e pelas ações práticas. Tratando-se de um estudo que ocorre em meio escolar esta premissa é automaticamente validada.

Relação teoria e prática e papel da teoria

A teoria e a prática são vistas como inseparáveis e complementares, com a teoria a ser construída a partir da prática e a prática a ser validada pela teoria, tal como podemos observar na relação existentes entre o campo empírico e o campo teórico.

Estilo do investigador

O estilo de investigador, no paradigma pragmático, é participativo e colaborativo, envolvendo a interação entre investigador e participantes, como se verifica nesta investigação.

Desenho de estudo

O *design* de estudo é definido de acordo com a natureza do problema investigado, para responder às questões de investigação e enfatiza a aplicabilidade e a relevância prática dos resultados.

Quadro da investigação

Um quadro de investigação de cariz pragmático procura descrever e explorar como a pesquisa pode gerar soluções práticas e melhorar a prática educativa nas escolas, potenciando o desenvolvimento de competências dos alunos.

Condições para a recolha de dados

Em relação às condições para a recolha de dados, o paradigma pragmático valoriza a recolha de informações quantitativas que sejam relevantes para a resolução prática do problema, tendo sido cumprido este requisito no estudo.

A presente investigação de cariz quantitativo recorrendo a um *design* de carácter descritivo, exploratório, correlacional, suportado pelo paradigma pragmático, procura produzir conhecimento com aplicabilidade prática na área da educação.

Os objetivos de estudo são exploratórios e descritivos, segundo Cardona (2002), pretende-se transformar a realidade das escolas potenciando a reflexão crítica e autorreflexiva do sujeito e do objeto. O objeto de investigação é dialético, uma vez que o estudo decorre em contexto escolar.

A realidade das escolas integradas no grupo-piloto, com a implementação das AES, é o objeto de estudo, sendo partilhada, holística, construída, dinâmica, divergente (por se tratar de escolas que ficam em diversos pontos do país). A relação entre sujeito-objeto é marcadamente influenciada pelo compromisso e pelas premissas inerentes à implementação das AES.

As questões referentes aos critérios de validade interna e externa foram tidas em consideração, tendo sempre presente que a validade de uma investigação se divide em validade interna e validade externa. A primeira diz respeito à coerência entre os resultados do estudo e a realidade. A segunda está relacionada com a transferibilidade dos resultados obtidos numa investigação.

A figura abaixo compila os aspetos principais e o desenho de pesquisa definido para a investigação.

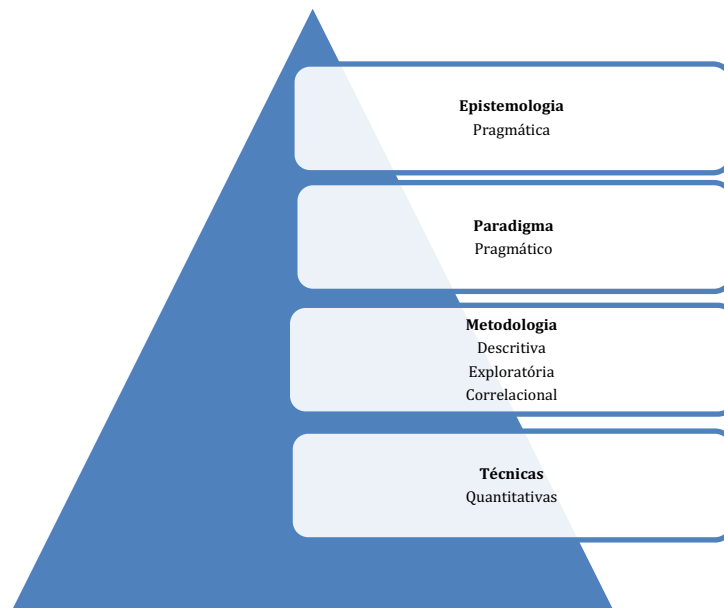


Figura 12 – Desenho da pesquisa

A epistemologia associada ao paradigma pragmático é conhecida como epistemologia pragmática. Esse campo de estudo aborda a natureza do conhecimento, enfatizando a importância do contexto e das ações práticas na construção do conhecimento. Na epistemologia pragmática, a validade e a utilidade do conhecimento são avaliadas com base na sua aplicabilidade prática e na capacidade de gerar resultados efetivos. Além disso, a epistemologia pragmática considera a dimensão social do conhecimento, reconhecendo que a construção do conhecimento ocorre em interação com outras pessoas e em contextos específicos.

Dewey (2007), no livro “Democracia e Educação”, discute a relação entre a epistemologia e o paradigma pragmático na educação. Coutinho (2011) reforça esta ideia de que em educação reconhece-se a importância do conhecimento prático e da ação na aprendizagem dos alunos. A autora salienta que o conhecimento deve ser aplicável e relevante para os estudantes, para que eles possam utilizá-lo de maneira efetiva nas suas vidas.

No paradigma pragmático, a educação é vista como um processo de interação entre o sujeito e o mundo, onde os alunos constroem o conhecimento através das suas experiências práticas e da atividade em sala de aula. Em vez de focar apenas na transmissão de informações, o paradigma pragmático enfatiza o desenvolvimento de habilidades práticas, a resolução de problemas e a aprendizagem ativa.

Segundo Coutinho (2011), na educação, os professores desempenham o papel de facilitadores, orientando os alunos em suas investigações e estimulando a reflexão crítica. Além disso, a aprendizagem é vista como um processo social, onde os estudantes colaboram entre si e constroem o conhecimento em conjunto.

No geral, a epistemologia e o paradigma pragmático associados à educação, segundo Creswell (2010), enfatizam a importância do conhecimento prático, da aplicabilidade e da interação social para a aprendizagem significativa dos alunos. Ainda de acordo com este autor, os objetivos de estudo exploratórios e descritivos podem ser fundamentados em diferentes paradigmas de pesquisa.

No entanto, a escolha do paradigma teve em consideração as características e os objetivos específicos da pesquisa em questão.

Segundo Creswell (2010) nos estudos exploratórios, que têm como objetivo investigar fenômenos pouco conhecidos ou explorar novas áreas de pesquisa, o investigador pode recorrer, principalmente, ao paradigma interpretativo. Por outro lado, para estudos descritivos, que buscam descrever características e distribuições de variáveis em uma população específica, o paradigma positivista é o eleito. O investigador obtém dados quantitativos e aplica técnicas estatísticas para analisar e descrever os dados recolhidos. O objetivo é fornecer uma representação precisa do fenômeno estudado. É importante ressaltar que nem sempre os objetivos de estudo exploratórios e descritivos estão restritos a um

paradigma específico. Às vezes, pode haver uma combinação de abordagens, dependendo do contexto e dos objetivos da pesquisa.

Partindo do anteriormente aludido, como fundamento teórico para a presente abordagem metodológica, foram definidos objetivos de estudo descritivos e exploratórios fundamentados no paradigma pragmático, orientado para a tomada de ações práticas e tangíveis.

Apresentação dos instrumentos

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A abordagem metodológica, sustentada por um paradigma pragmático, adotada nesta pesquisa foca-se na forma como os dados recolhidos podem ser usados para solucionar problemas reais e tomar decisões práticas.

No paradigma pragmático, o objetivo é obter informações práticas que possam ser aplicadas diretamente em diferentes contextos. O inquérito por questionário é uma técnica comumente usada neste tipo de estudo, pois permite recolher dados de maneira rápida e eficiente, abrangendo uma grande quantidade de participantes.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), a recolha de dados através de inquérito por questionário pode ser uma estratégia apropriada, neste tipo de estudo em que se pretende tomar decisões de teor pragmático.

Ao projetar o questionário, é importante formular as perguntas de forma clara e objetiva, garantindo que as respostas possam fornecer *insights* práticos e exequíveis. Além disso, a seleção adequada da amostra de participantes também é crucial para garantir que os dados recolhidos são representativos da população estudada.

Considerando o problema de investigação delineado e o seu caráter metodológico quantitativo, opta-se por utilizar dois instrumentos para o processo de recolha de dados, de forma a responder adequadamente à problemática em análise.

O processo de recolha de dados determina a utilização dos seguintes instrumentos:

Processo de recolha	Intervenientes	Calendarização
Inquéritos por questionários	Alunos (1500) Professores (50)	2018 e 2019

Tabela 10 – Processo de recolha de dados

Os dados referentes às perceções dos alunos e dos professores são recolhidos através de inquérito por questionário, preenchidos online. Para ambos os públicos são cumpridos todos os normativos éticos e legais, clarificando-se de que modo se protegem todos os dados recolhidos.

Por forma a objetivar o cumprimento dos normativos éticos e legais exigidos à aplicação de questionários em meio escolar atende-se ao seguinte:

Normativos éticos e legais	Procedimentos
Consentimento informado	Antes da aplicação dos questionários os participantes dão o seu consentimento informado.
Privacidade e confidencialidade	É dada a garantia de que as respostas são mantidas confidenciais e não identificáveis; as informações recolhidas são usadas apenas para fins de pesquisa; e as medidas tomadas para proteger os dados.
Proteção de dados	Recolha, uso e armazenamento de dados em conformidade com as leis de proteção de dados aplicáveis (RGPD - Regulamento Geral de Proteção de Dados na União Europeia e Comissão de Ética do IE da UL).

Normativos éticos e legais	Procedimentos
Anonimato	É dada a garantia de anonimato, para encorajar a honestidade e a sinceridade nas respostas.

Tabela 11 – Cumprimento dos normativos legais e éticos

Em síntese, a construção e validação dos instrumentos utilizados na investigação objetiva-se em conformidade com as normas éticas em educação e com a legislação portuguesa e europeia que regulamenta o consentimento informado. Este processo desenvolve-se durante os anos 2018 e 2019 e cumpre todas as questões éticas relacionadas com a validade interna e validade externa.

Caracterização do questionário aplicado aos alunos

O questionário aplicado aos alunos intitula-se *The Sam Attitudes* (Pell, 2001). O questionário é disponibilizado pelo CREA, tendo sido já testado e validado no Reino Unido, por uma equipa da Universidade de Oxford. O questionário *The Sam Attitudes* tem como objetivo conhecer a opinião dos alunos relativamente à forma como aprende na escola, utilizando os resultados para a melhoria do trabalho que é desenvolvido nas escolas.

O inquérito é aplicado aos alunos integrados no projeto (grupo focal) e a alunos que não estão integrados no projeto (grupo de controlo), em dois momentos distintos: no final do 1º período no ano letivo 2017/2018, antes da implementação das AES (Ações Educativas de Sucesso) e no final do mesmo ano letivo, após a implementação das AES. Na seleção dos alunos do grupo de controlo é tido em consideração o contexto socioeconómico, tentando aproximá-lo, o mais possível, do contexto dos alunos do grupo focal.

O inquérito compreende 12 questões e duas versões: uma para os alunos da EPE e do 1.º ciclo e outra para os alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. É utilizada uma escala de *likert* com 5 níveis: 1=CT-*concordo totalmente*; 2=CP-*concordo parcialmente*; 3=NTC-*não tenho a certeza*; 4=DP-*discordo parcialmente* e 5=DT-*discordo totalmente*.

<i>Likert</i>	<i>Nível</i>
1,0 - 1,9	<i>Concordo Totalmente</i>
2,0 - 2,9	<i>Concordo Parcialmente</i>
3,0 - 3,9	<i>Não tenho a certeza</i>
4,0 - 4,9	<i>Discordo Parcialmente</i>
5,0 – 5,9	<i>Discordo Totalmente</i>

Tabela 12 – Escala utilizada no questionário aplicado aos alunos

As questões referentes ao 1º momento estão assinaladas com a letra A (1A, 2A, 3A...) e as questões alusivas ao 2º momento estão indicadas com a letra B (1B, 2B, 3B...).

São inquiridos 1500 alunos desde a Educação Pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico. São obtidas 1192 respostas válidas, distribuídas da seguinte forma: 160 crianças da Educação pré-escolar; 538 alunos do 1º ciclo; 145 alunos do 2º ciclo e 349 alunos do 3º ciclo. Os alunos do grupo focal (GF) são 990 e os alunos do grupo de controlo (GC) são 202.

O questionário é lançado pela DGE, com a colaboração de uma investigadora do CREA da Universidade de Barcelona, Dr.ª Maria Vieites Casado. Os questionários são aplicados aos alunos com a colaboração dos docentes titulares de turma. O tratamento é feito pela investigadora.

Questões colocadas aos alunos da Educação Pré-Escolar e do 1ºCEB

-
1. *Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.*
 2. *Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.*
 3. *Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.*
 4. *Às vezes, aprender na escola é aborrecido.*
 5. *Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.*
 6. *Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.*
 7. *Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.*
 8. *É bom ouvir as ideias dos outros.*
 9. *Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.*
 10. *Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.*
 11. *Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.*
 12. *Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.*

Tabela 13 - Questões colocadas aos alunos EPE e 1º CEB

Questões colocadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos

-
1. *Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.*
-

-
2. *Aprendo melhor quando posso expressar as minhas ideias.*
 3. *Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.*
 4. *Às vezes, aprender na escola é aborrecido.*
 5. *Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.*
 6. *Eu prefiro pensar por mim, em vez de ouvir as ideias dos outros.*
 7. *Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.*
 8. *É bom ouvir as ideias dos outros.*
 9. *Ajudar os meus amigos, ajudou-me a entender melhor as coisas.*
 10. *Estou mais confiante na minha capacidade de aprender na escola, do que estava antes.*
 11. *Eu gosto de discutir com os colegas da turma, sobre o livro que temos para ler.*
 12. *Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.*
-

Tabela 14 - Questões colocadas aos alunos de 2º e 3º CEB

Caracterização do questionário aplicado aos professores

O questionário aplicado aos professores integrados no Projeto-piloto foi devidamente testado e validado por especialistas. O questionário tem como objetivo perceber que perceções têm os professores relativamente à implementação das AES e à sua correlação com as áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O inquérito é aplicado aos educadores e professores integrados no projeto, durante o ano letivo 2019/2020, quando já tinham decorrido dois anos de implementação das AES do Projeto INCLUD-ED.

O inquérito aplicado aos professores compreende 51 questões divididas em quatro partes: Parte I – *Características gerais e profissionais*, 6 perguntas; Parte II – *Conhecimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED*, 7 questões; Parte III – *Implementação das Ações Educativas de Sucesso*, 14 questões e Parte IV – *Ações Educativas de Sucesso e Competências do Perfil do Aluno*, 24 questões.

Na parte IV – *Ações Educativas de Sucesso e Competências do Perfil do Aluno* é utilizada uma escala de *likert* com 5 níveis: 1=Nenhuma importância; 2= Pouca importância; 3= Média importância; 4=Muita importância e 5= Total importância.

1,0 - 1,9	<i>Nenhuma importância</i>
2,0 - 2,9	<i>Pouca importância</i>
3,0 - 3,9	<i>Média importância</i>
4,0 - 4,9	<i>Muita importância</i>
5,0 – 5,9	<i>Total importância</i>

Tabela 15 - Escala Likert utilizada no questionário aplicado aos professores

O questionário é aplicado a 50 docentes desde a Educação Pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico, sendo obtidas 30 respostas válidas o que corresponde a 60% dos professores inquiridos.

No processo de tratamento e validação de dados são cumpridas as seguintes etapas:

1. Importação dos dados.
2. Verificação e correção de erro, tendo sido excluídos valores ausentes.
3. Identificação e definição de variáveis adequadas à investigação.
4. Validação de dados, através de análises exploratórias para a obtenção de estatísticas resumo, incluindo média, mediana e desvio padrão. São ainda usados gráficos e tabelas para visualizar a distribuição dos dados.
5. Identificação e tratamento de *outliers* através de métodos estatísticos adequados (testes estatísticos e gráficos).
6. Verificação de consistência e validade dos dados por forma a verificar se os dados são consistentes e correspondem às expectativas teóricas ou práticas. Este processo é feito

com recurso a análises específicas: comparações entre variáveis, testes de hipóteses e análise de correlação.

A documentação de todas as etapas permite garantir a rastreabilidade e replicabilidade dos resultados obtidos. Estas etapas fornecem uma base sólida para o tratamento e validação de dados no SPSS.

Autorizações e Comissão de ética

Os questionários aplicados aos alunos são alvo de autorização, por parte dos encarregados de educação, e de supervisão dos respetivos educadores e professores.

Os questionários aplicados aos professores seguem os princípios éticos definidos pelos Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e da BERA (British Educational Research Association) e são devidamente aprovados pela DGE. Salienta-se, por exemplo, neste campo: (i) a necessidade de garantia de consentimento informado, (ii) o direito à decisão de participação ou não na investigação, (iii) o direito à proteção da intimidade, (iv) o direito à proteção contra o prejuízo dos participantes; (v) o direito a um tratamento justo e equitativo e, por fim, (vi) o direito ao anonimato e confidencialidade (Tuckman, 2012) – normas e orientações que suportam o delimitação e operacionalização do estudo no campo empírico.

Em relação aos questionários aplicados aos professores, num primeiro momento, após conclusão dos processos de validação dos instrumentos e ao abrigo do despacho N.º15847/2007 que regulamenta a aplicação de questionários em meio escolar, a escala utilizada é submetida em <http://mime.gepe.min-edu.pt/>, sendo posteriormente autorizada pelo Ministério da Educação e Ciência (Anexo D).

Caracterização dos participantes

Alunos

A amostra integra 1500 alunos da educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, tendo sido recolhidas 1192 respostas válidas.

Dos 1192 alunos inquiridos, 990 pertencem ao grupo focal e 202 ao grupo de controlo. A recolha de dados decorre no letivo 2017/2018, em dois momentos distintos: antes da implementação das AES (janeiro) e após a implementação (junho).

Respondem aos questionários, nos momentos pré e pós implementação das AES, 990 alunos do grupo focal e 202 alunos do grupo de controlo.



Figura 13 - Grupo-piloto - Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED

O processo de seleção da amostra é feito por conveniência, integrando todos os Agrupamentos que compõem o grupo-piloto, em Portugal. A escolha da amostra por conveniência é justificada pela necessidade de compreender e analisar a perceção dos alunos e professores que integram o projeto-piloto, em Portugal.

Num projeto-piloto, a seleção da amostra por conveniência envolve a escolha de escolas que estejam dispostas e disponíveis para participar num determinado projeto. A DGE convida especificamente algumas escolas, com base em critérios específicos, como localização geográfica ou características semelhantes em termos socioeconómicos e culturais, tendo o cuidado de integrar Unidades Orgânicas de norte a sul do país e alunos desde a EPE até ao 9º ano de escolaridade, por forma a manter uma representatividade da população escolar em Portugal.

O processo de seleção de amostra por conveniência é não probabilística e é utilizado em pesquisas onde os participantes são selecionados com base na sua acessibilidade e disponibilidade para participar do estudo (Coutinho, 2011).

Nesta pesquisa selecionam-se os participantes mais convenientes para o estudo, em vez de seguir um critério de seleção estritamente aleatório, inquirindo-se os alunos e professores que integram o grupo-piloto de implementação do projeto CA do projeto INCLUD-ED.

A sustentação teórica para o uso deste método de seleção está relacionada ao reconhecimento de que, por vezes, é impraticável a obtenção de uma amostra verdadeiramente representativa de uma população. A amostra por conveniência é muitas vezes utilizada em estudos exploratórios, pesquisas piloto ou pesquisas com recursos limitados, tal como se revela a presente pesquisa.

Caracterização do Grupo Focal (GF)

DGEstE - DSR

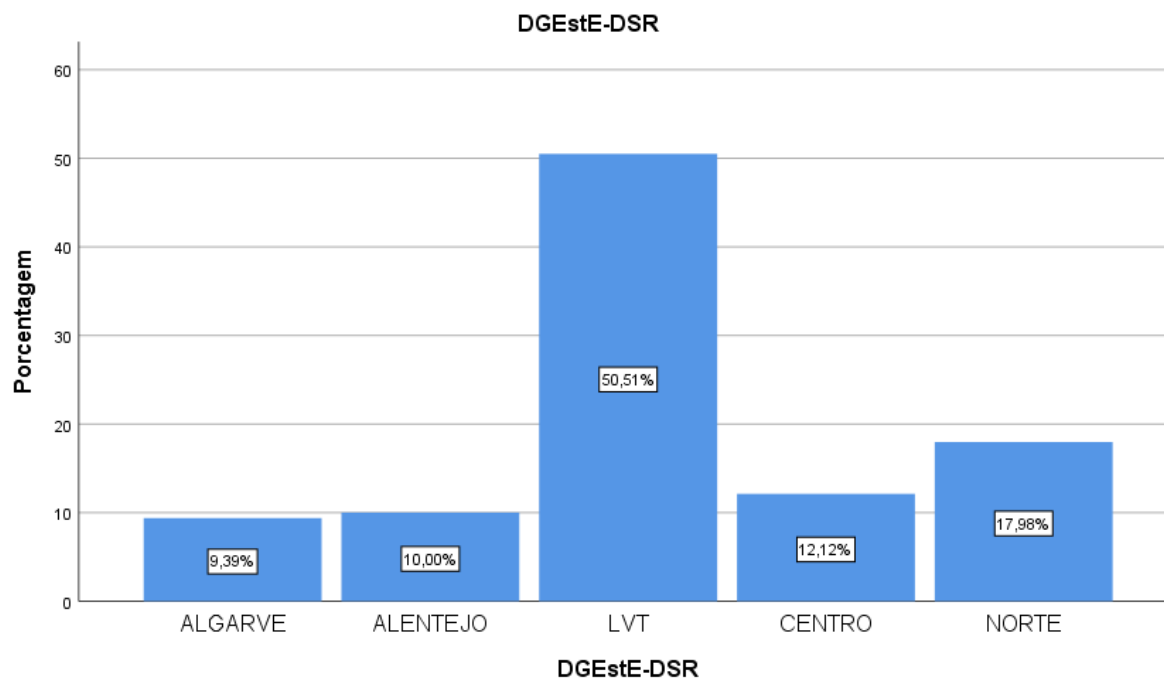


Figura 14 - GF – DGEstE

Os alunos do grupo focal são oriundos de cinco regiões verificando-se a seguinte distribuição, por ordem decrescente incidência: região de Lisboa e Vale do Tejo; região Norte; região Centro; região do Alentejo e região do Algarve.

Distritos

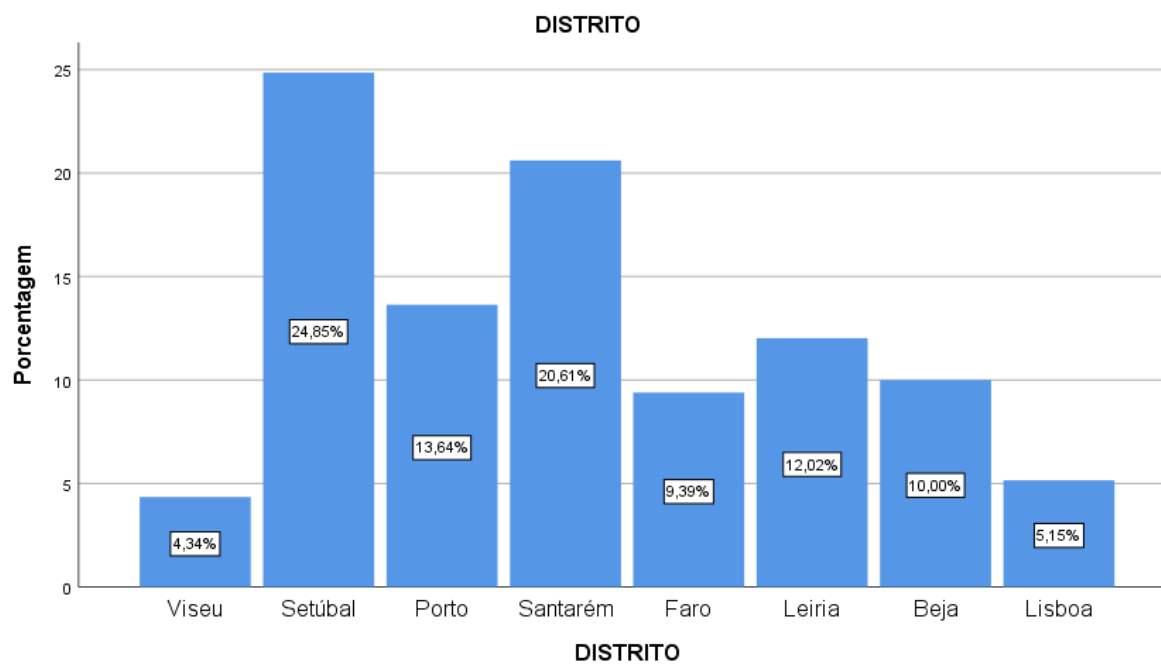


Figura 15 - GF – Distritos

Os distritos de origem dos alunos do grupo focal são oito distribuídos da seguinte forma, por ordem decrescente de ocorrência: Setúbal, Santarém, Porto, Leiria, Beja, Faro, Lisboa e Viseu.

Concelhos

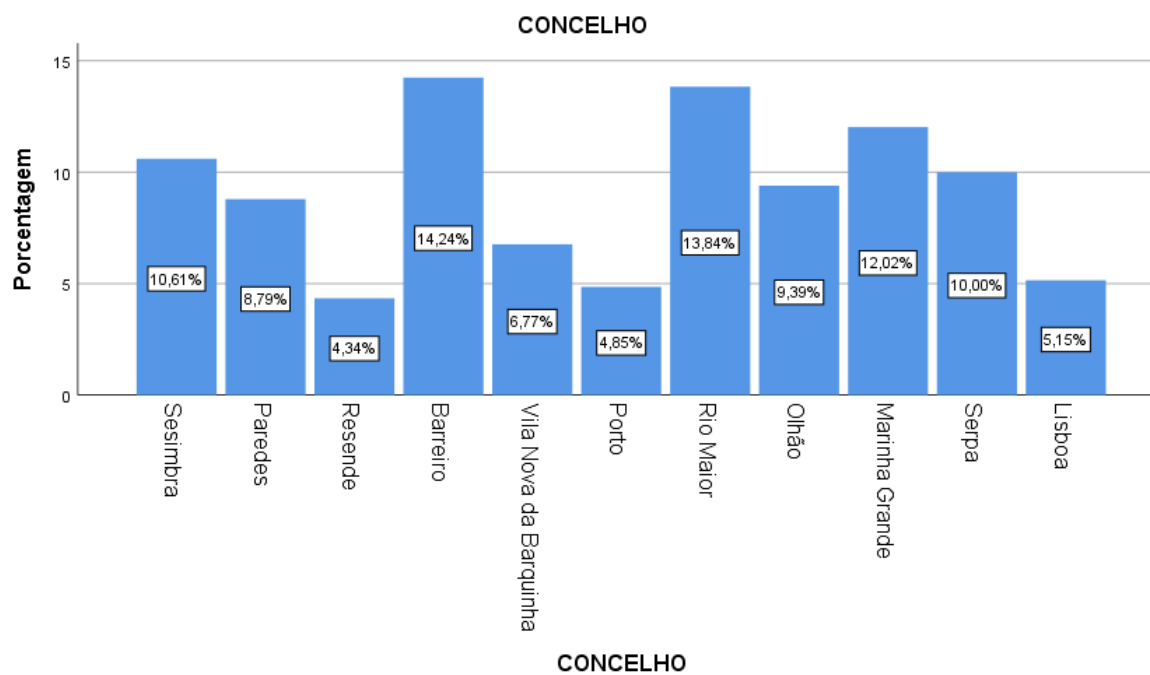


Figura 16 – GF – Concelhos

Os concelhos de origem dos alunos do grupo focal são onze e distribuem-se da seguinte forma, por ordem decrescente de incidência: Barreiro, Rio Maior, Marinha Grande, Sesimbra, Serpa, Olhão, Paredes, Vila Nova da Barquinha, Lisboa, Porto e Resende.

Nível de ensino

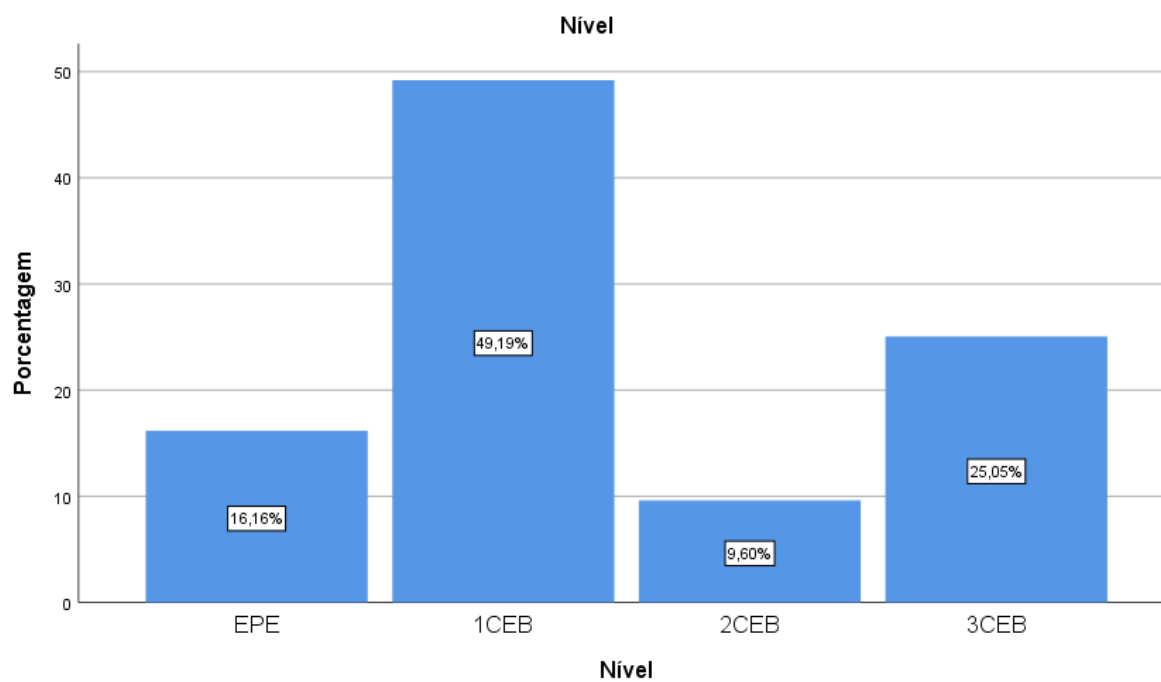


Figura 17 – GF – Níveis de ensino

No que diz respeito ao nível de ensino dos alunos do grupo focal verifica-se a seguinte distribuição, por ordem de decrescente de ocorrência: 1º ciclo do ensino básico, Educação pré-escolar, 3º ciclo do ensino básico e 2º ciclo do ensino básico.

Anos de escolaridade

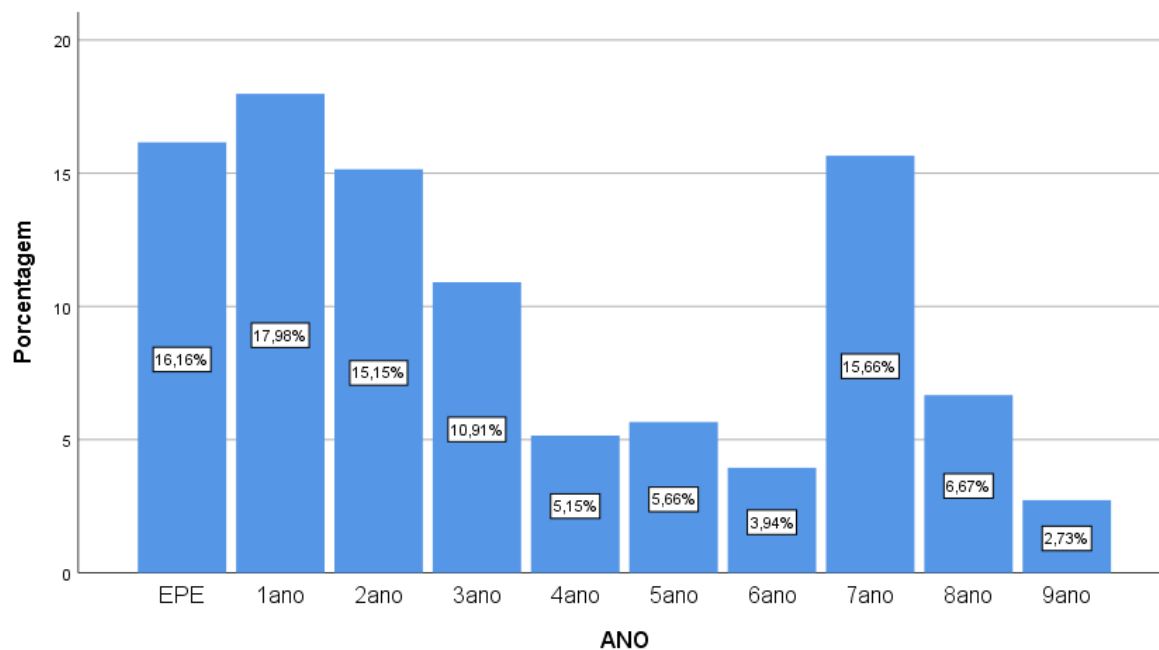


Figura 18 – GF – Anos de escolaridade

Os anos de escolaridade dos alunos do grupo focal estão distribuídos da seguinte forma, por ordem decrescente de ocorrência: 1º ano, pré-escolar, 7º ano, 2º ano, 3º ano, 8º ano, 5º ano, 4º ano, 6º ano e 9º ano.

Caracterização do Grupo de Controlo (GC)

DGEstE – DSR

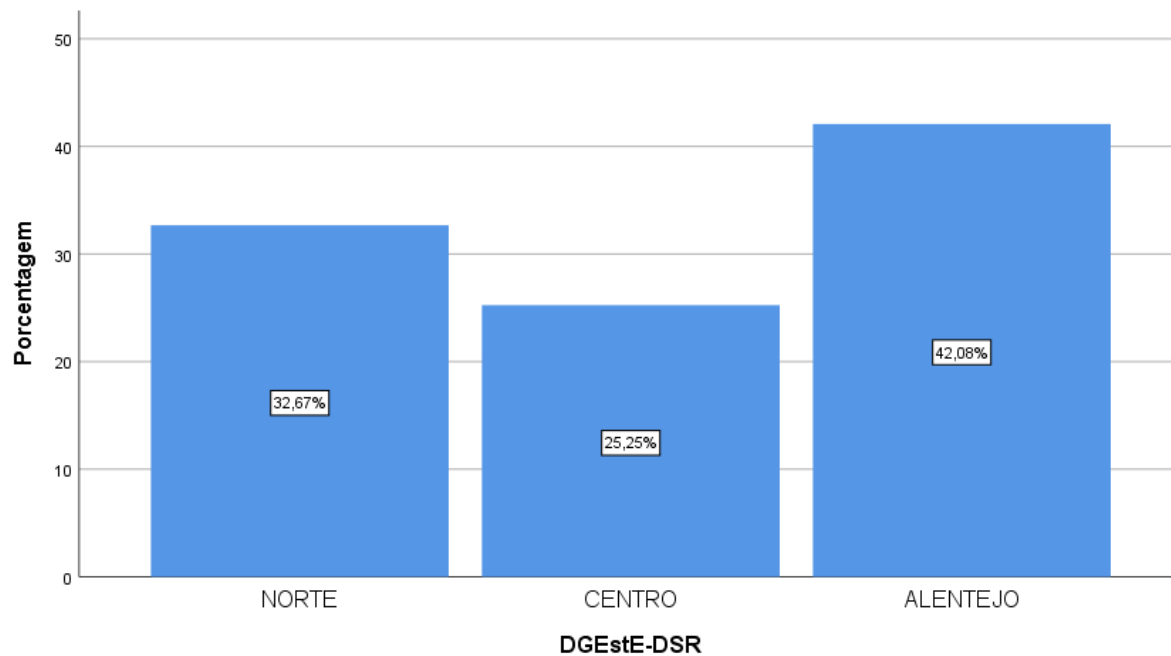


Figura 19 – GC – DGEstE

Os alunos do grupo controlo são oriundos de três regiões verificando-se a seguinte distribuição, por ordem decrescente incidência: região do Alentejo, região Norte e região Centro.

Distritos

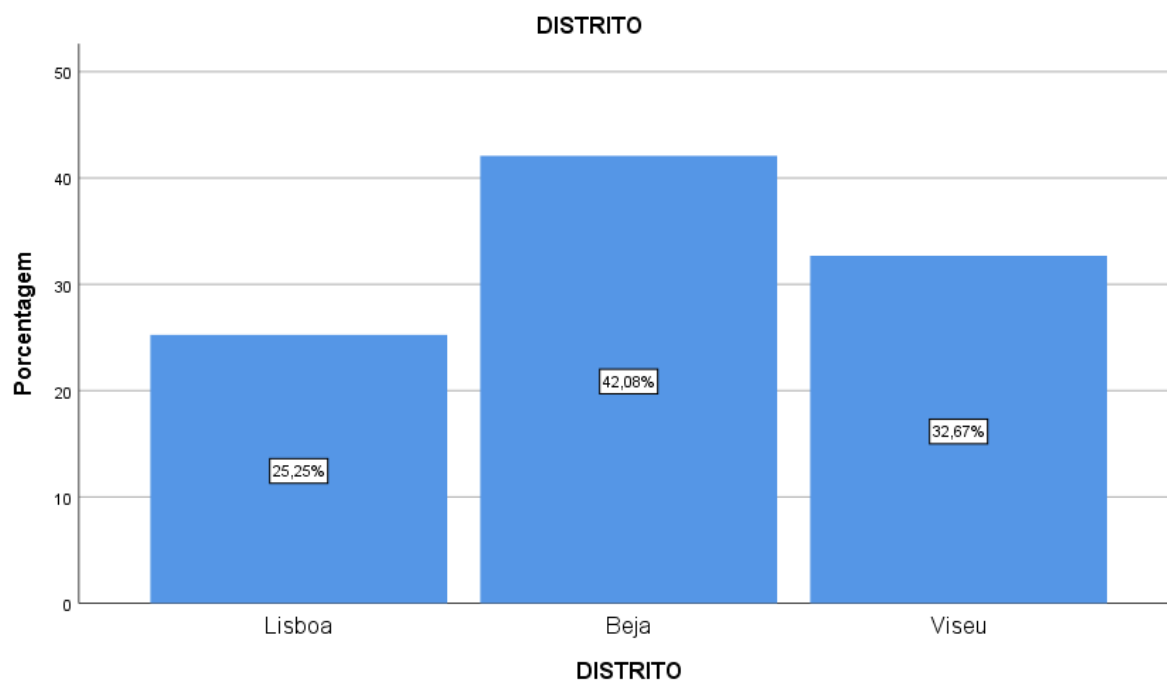


Figura 20 – GC – Distritos

Os alunos do grupo controlo, de acordo com o seu distrito de origem, por ordem decrescente de ocorrência, distribuem-se da seguinte forma: Beja, Viseu e Lisboa.

Concelhos

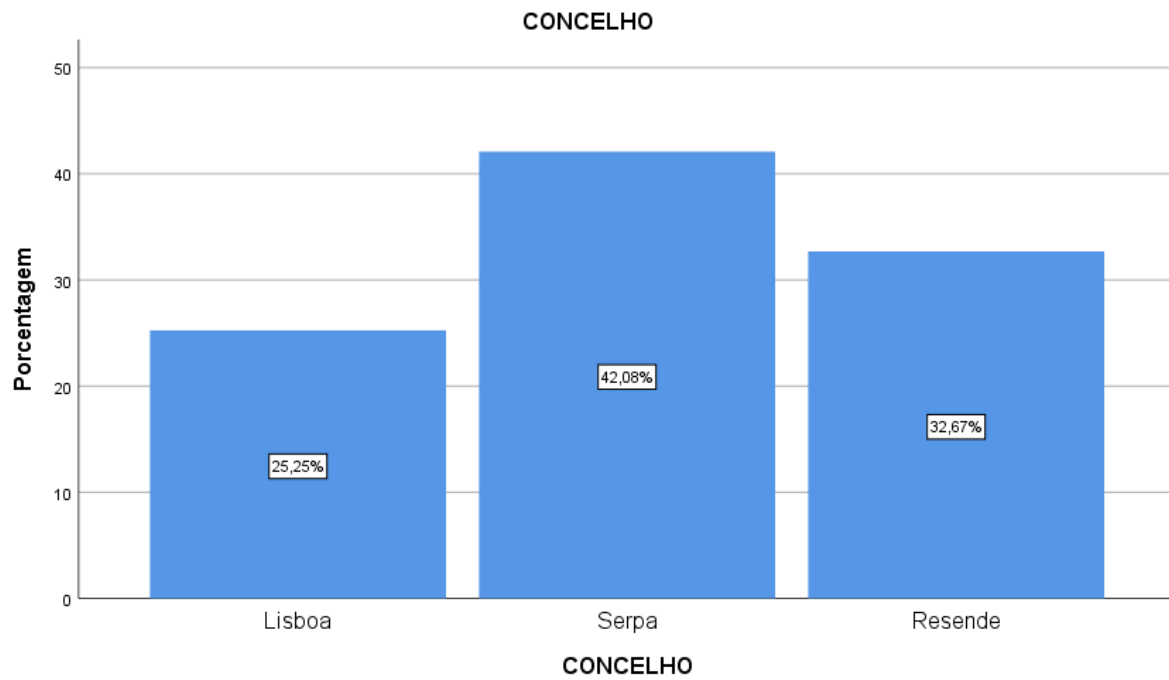


Figura 21 – GC – Concelhos

Os concelhos de origem dos alunos do grupo focal são três e distribuem-se da seguinte forma, por ordem decrescente de incidência: Serpa, Resende e Lisboa.

Nível de ensino

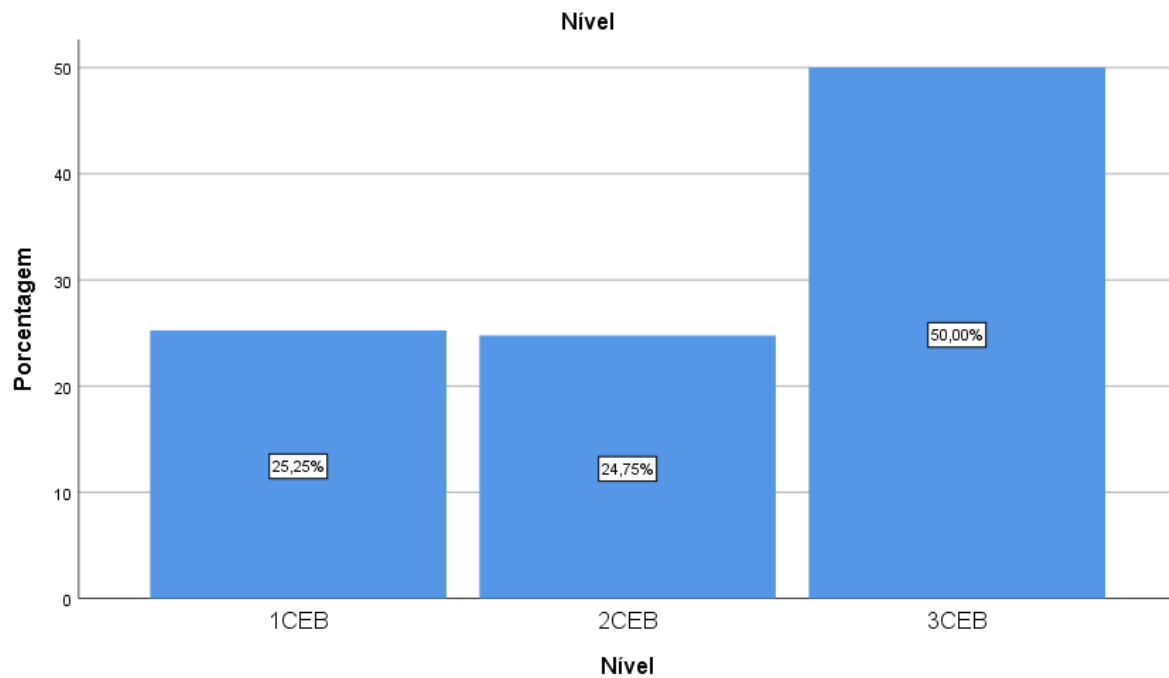


Figura 22 – GC Níveis de ensino

No que diz respeito ao nível de ensino dos alunos do grupo controlo verifica-se a seguinte distribuição, por ordem de decrescente de ocorrência: 3º ciclo do ensino básico, 1º ciclo do ensino básico e 2º ciclo do ensino básico.

Anos de escolaridade

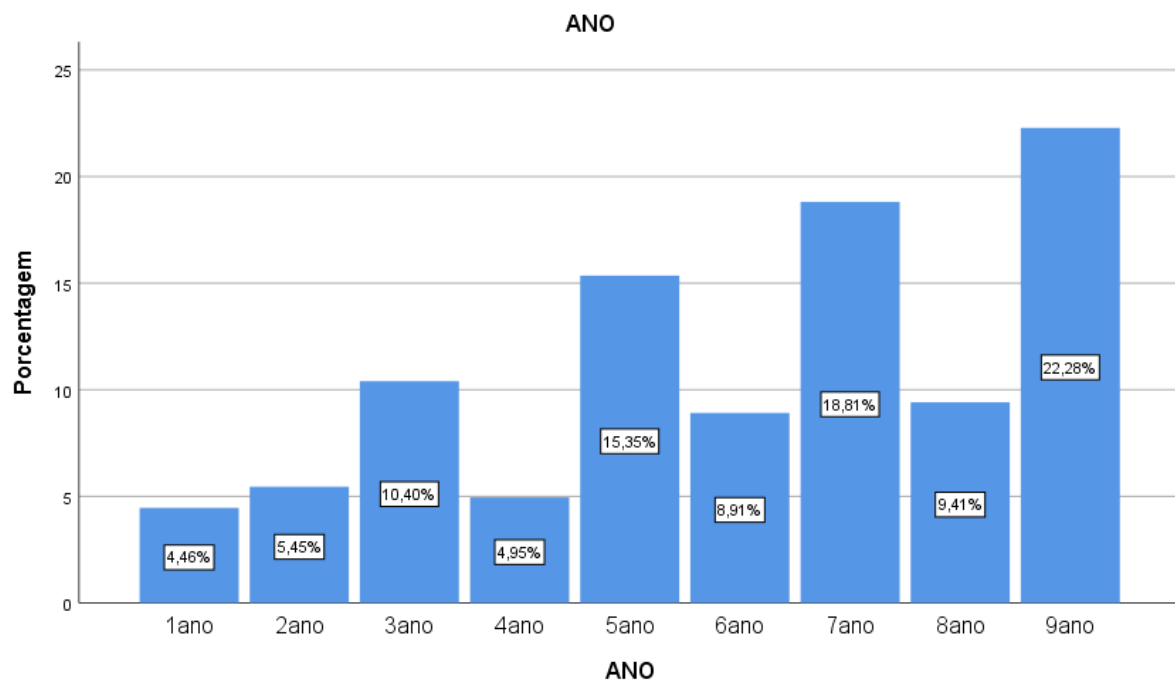


Figura 23 – GC – Anos de escolaridade

Os anos de escolaridade dos alunos do grupo de controlo estão distribuídos da seguinte forma, por ordem decrescente de ocorrência: 9º ano, 7º ano, 5º ano, 3º ano, 8º ano, 6º ano, 2º ano, 4º ano e 1º ano.

Professores

A amostra compreendeu um total de 50 docentes (professores e educadores) integrados no grupo-piloto de implementação do projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED.

Responderam aos questionários 33 docentes, o que corresponde a 64% dos inquiridos, após tratamento dos dados apenas foram consideradas válidas 30 respostas.

O processo de seleção da amostra é feito por conveniência, integrando todos os Agrupamentos e respetivos docentes integrantes do grupo-piloto em Portugal.

Parte I – Características gerais e profissionais

Género

Estatísticas			1. Género		
			N	%	
1. Género					
N	Válido	30	Feminino	29	96.7%
	Omisso	0	Masculino	1	3.3%

Figura 24 – Género dos professores inquiridos

Os docentes inquiridos são na sua maioria do género feminino.

Idade

Estatísticas			2. Idade		
			N	%	
2. Idade					
N	Válido	30	Entre 31 e 40 anos	2	6.7%
	Omisso	0	Entre 41 e 50 anos	21	70.0%
			Entre 51 e 60 anos	6	20.0%
			Mais de 60 anos	1	3.3%

Figura 25 - Idade dos professores inquiridos

Na distribuição das idades dos docentes inquiridos verifica-se uma maior incidência de professores entre os 41 e os 50 anos.

Grau Académico

Estatísticas			3. Grau Académico		
			N	%	
3. Grau Académico			Doutoramento	1	3%
N	Válido	30	Licenciatura	22	73%
	Omisso	0	Mestrado	7	23%

Figura 26 - Grau académico dos professores inquiridos

A licenciatura é o grau académico com maior ocorrência por parte dos docentes inquiridos.

Nível de ensino que leciona

Estatísticas			4. Nível de Ensino que leciona		
			N	%	
4. Nível de Ensino que leciona			1º Ciclo	19	63%
N	Válido	30	2º Ciclo	1	3%
	Omisso	0	3º Ciclo	3	10%
			EPE	6	20%
			Secundário	1	3%

Figura 27 - Nível de ensino lecionado pelos professores inquiridos

O nível de ensino lecionado pelos docentes inquiridos e que apresenta maior incidência é o 1º ciclo do ensino básico.

Grupo Disciplinar

			5. Grupo disciplinar em que está integrado(a)		
			N	%	
Estatísticas					
5. Grupo disciplinar em que está integrado(a)					
N	Válido	30	100 EPE	6	20%
	Omisso	0	110 1º CEB	18	60%
			260 Educação Física	1	3%
			300 Português	1	3%
			400 História	1	3%
			520 Biologia e Geologia	2	7%
			910/920/930 Educação Especial	1	3%

Figura 28 - Grupo Disciplinar dos professores inquiridos

Os grupos 110 (1º ciclo) e 100 (pré-escolar) são os grupos disciplinares com maior incidência por parte dos docentes inquiridos.

Anos de serviço

			6. Anos de serviço		
			N	%	
Estatísticas					
6. Anos de serviço					
N	Válido	30	Entre 11 e 15 anos	1	3%
	Omisso	0	Entre 16 e 20 anos	6	20%
			Mais de 20 anos	23	77%

Figura 29 - Anos de serviço dos professores inquiridos

Nos docentes inquiridos verifica-se uma maior incidência de professores e educadores que têm mais de vinte anos de serviço.

Capítulo V – Análise dos resultados

A educação em Portugal tem passado por sucessivas reformas legislativas, as quais impactaram, de forma significativa, nas aprendizagens dos alunos e na forma como as mesmas se consubstanciam. A publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), em 2017, do Decreto-Lei nº 54 (Medidas de suporte à Aprendizagem e Inclusão) e do Decreto-Lei nº 55 (Autonomia e flexibilidade curricular), em 2018, são a mais forte expressão desta mudança e da forma como olhamos para os atos de ensinar e aprender.

O paradigma da educação inclusiva, a imperfeição da sociedade, a diversidade do mundo, a mudança e incerteza exigem um verdadeiro equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. A escola tem de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. O ensino e aprendizagem foram despojados da rigidez imposta pela era industrial, dando lugar a um forte apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador (Ministério da Educação, 2017).

O Projeto Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED e a conseqüente implementação das Ações Educativas de Sucesso confluem para este desígnio de escola que se quer centrada no aluno e que desenvolve competências, mobilizando conhecimentos, capacidades e atitudes, construindo assim a aprendizagem, como resultado de um processo cognitivo complexo.

É neste contexto de escola, que se reconfigura, para responder aos novos desafios, que surgem as questões-chave que norteiam esta investigação: **que perceções têm os alunos relativamente à forma como aprendem na escola?; que perceções têm os professores relativamente à implementação das AES?; qual a correlação entre as AES e as áreas de competência do PASEO?**

Inquéritos aos Alunos

Os inquéritos aplicados aos alunos permitem responder à primeira questão desta investigação:

- Questão 1 – *Análise das perceções que os alunos têm relativamente à forma como aprendem na escola.*

O tratamento estatístico obteve-se com recurso ao programa informático *IBM SPSS Statistics Version 27*. Opta-se pela utilização de processos de estatística descritiva.

Os dados são testados quanto à validade, através da análise fatorial, por forma a avaliar o quão válidos se revelam e se refletem a realidade. Os dados são testados quanto à fiabilidade ou fidelidade, através do teste alfa de *Cronbach*, para avaliar a consistência e exatidão do processo de medida.

No questionário aplicado aos alunos são identificadas as variáveis independentes e dependentes.

Variáveis independentes	Variáveis dependentes
DGEst-DSR	Grupo (controlo e focal)
Distrito	Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.
Concelho	Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.
Unidade Orgânica	Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.
Escola	Às vezes, aprender na escola é aborrecido.
Nível	Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.

Variáveis independentes	Variáveis dependentes
Ano	Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.
Turma	Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam. É bom ouvir as ideias dos outros. Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas. Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes. Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler. Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.

Tabela 16 – Questionário alunos - Variáveis independentes e dependentes

Validade dos dados

Teste de KMO e Bartlett^a

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		.788
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1,204.129
	gl	66
	Sig.	<001

a. Apenas casos para os quais GRUPO = GF são usados na fase de análise.

Figura 30 - Teste KMO e Bartlett

O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett no contexto de uma análise fatorial, avaliam se os dados são apropriados para a aplicação da

análise fatorial. Estes testes fornecem informações sobre a adequação dos dados e a presença de estrutura nos mesmos.

O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é usado para medir a adequação da amostra de dados para a realização da análise fatorial. O resultado do teste é um valor entre 0 e 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam uma maior adequação dos dados para a análise fatorial.

Já o teste de esfericidade de Bartlett é usado para verificar a hipótese nula de que as variáveis estão descorrelacionadas ou não possuem uma estrutura de fatores latentes. Se o valor- p (p -value) associado ao teste for menor que o nível de significância pré-determinado (geralmente 0,05), rejeitamos a hipótese nula e concluímos que há evidências para suportar a existência de uma estrutura de fatores latentes nos dados.

Portanto, quando nos referimos a um valor de $p < 0,001$ em um teste KMO e Bartlett, significa que o resultado é altamente significativo, fornecendo evidências fortes para suportar a adequação dos dados para aplicação da análise fatorial. Isso sugere que os dados apresentam uma estrutura subjacente que pode ser explorada e que os fatores latentes podem ser extraídos com confiança.

Após análise fatorial confirma-se que as respostas dos alunos do grupo focal permitem extrair três fatores que podem ser integrados em três categorias de aprendizagem: dialógica, ativa e passiva. O fator 1 “Aprendizagem Dialógica” explica 23,2% das respostas dadas; o fator 2 “Aprendizagem ativa (centrada no aluno) é suportada por 10,6% das respostas e o 3º fator “Aprendizagem passiva (centrada no professor) é sustentada por 9,8% das respostas dadas pelos alunos do grupo focal.

A aprendizagem dialógica refere-se a um processo de troca de ideias e diálogo entre aluno e professor, onde o conhecimento é construído por meio da interação e discussão. Já a

aprendizagem ativa coloca o aluno no centro do processo, encorajando-o a participar ativamente, seja através de atividades práticas, debates ou projetos. Ambas as abordagens se interligam nesta partilha do conceito de aluno que procura e constrói o seu processo de aprendizagem e do professor como mediador deste processo.

Por outro lado, a aprendizagem passiva envolve uma abordagem mais tradicional, na qual o professor é o principal transmissor de conhecimento e o aluno é um recetor passivo. Neste caso, a ênfase está na absorção de informações sem necessariamente estimular a participação ativa do aluno.

Estes resultados mostram que os alunos reconhecem diferentes abordagens de aprendizagem. A integração destes fatores em categorias pode ajudar a entender as preferências e perceções dos alunos em relação aos métodos de ensino, possibilitando a adoção de estratégias mais eficazes e motivadoras.

A análise de “matriz de componente rotativa” tem como objetivo perceber como as questões do inquérito se relacionam com cada uma das categorias identificadas: aprendizagem dialógica, aprendizagem ativa e aprendizagem passiva.

Assim, podemos afirmar que as questões 5A (*Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.*), 10A (*Agora consigo aprender melhor na escola do que antes.*), 11A (*Eu gosto de falar com os colegas sobre o livro que estou a ler, na escola*) e 12A (*Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.*) apresentam uma carga fatorial com maior associação ao fator “**Aprendizagem dialógica**”; as questões 2A (*Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.*), 7A (*Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.*), 8A (*É bom ouvir as ideias dos outros.*), 9A (*Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.*) possuem uma carga fatorial mais associada ao fator “**Aprendizagem ativa**” e as questões 1A (*Aprendo melhor quando os*

professores me dizem o que fazer.), 3A (Aprender através de discussão em sala de aula, é confuso.), 4A (Às vezes, aprender na escola é aborrecido.), e 6A (Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.) têm uma carga fatorial associada ao fator “**Aprendizagem passiva**”.

Confiabilidade dos dados

No teste de consistência interna dos dados obteve-se o alfa de *Cronbach*.

		N	%
Casos	Válido	1,095	91.9
	Excluídos ^a	97	8.1
	Total	1,192	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Figura 31 – Alfa de Cronbach Resumo de processamento de dados

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.669	.706	24

Figura 32 - Alfa de Cronbach Estatística de confiabilidade

Quando lidamos com questionários aplicados aos alunos mais novos, é comum encontrarmos um alfa de *Cronbach* mais baixo. O alfa de *Cronbach* é uma medida de consistência interna das respostas aos itens do questionário, e valores mais baixos podem indicar que os itens do questionário não estão a medir a mesma construção ou que os participantes têm dificuldade em compreender as perguntas.

No caso específico desta investigação, o questionário é aplicado em outros países, no âmbito da produção de conhecimento científico e é devidamente traduzido para a língua portuguesa pela DGE, entidade responsável pela implementação do projeto-piloto em Portugal. Existem algumas estratégias que permitem melhorar este índice, tais como: análise cuidadosa dos itens do questionário para verificar se eles são compreensíveis e adequados à faixa etária dos alunos; garantir que as perguntas são claras, simples e formuladas de forma adequada ao público-alvo; aplicar um piloto do questionário antes de aplicar o questionário em larga escala; definição de categorias claras de resposta e que sejam adequadas à faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos e simplificação da linguagem dos itens. Ainda assim um alfa de *Cronbach* baixo não significa necessariamente que o questionário é inválido uma vez que o objetivo é explorar o tema da aprendizagem e os resultados ainda fornecem *insights* relevantes para a investigação.

Em algumas situações específicas, é aceitável utilizar o coeficiente de alfa de *Cronbach* baixo. Em determinados contextos, um alfa de *Cronbach* menor pode refletir a natureza multifacetada do constructo a ser medido. Nesses casos, um baixo alfa pode ser resultado de diferentes dimensões do constructo avaliado e, portanto, pode fornecer informações valiosas sobre a complexidade do fenómeno em estudo (Cortina, 1993).

Thompson (2002) sugere que, dependendo do objetivo da pesquisa, um Alfa de Cronbach baixo pode ser aceitável. O autor destaca que um alfa de Cronbach abaixo de 0,70 ainda pode ser útil em estudos exploratórios, quando o objetivo principal é obter *insights* iniciais sobre as relações entre as variáveis em questão. Nesses casos, um valor baixo do alfa deve ser interpretado com cautela e pode indicar a necessidade de mais pesquisas futuras.

Para Gadermann, et al. (2012), há outros critérios além do alfa de Cronbach para avaliar a qualidade psicométrica de instrumentos de medida, tais como a validade de

constructo e evidência de *cluster*, na avaliação global da qualidade da escala. Nesse sentido, um *alfa de Cronbach* baixo pode ser tolerado se outros elementos da validade psicométrica forem favoráveis.

Em suma, o coeficiente de *alfa de Cronbach* apresentado pelo constructo induz à apresentação dos resultados mediante estatística descritiva e não correlacional. Acresce que o instrumento não é criado para a presente investigação, tendo sido testado noutros contextos escolares na Europa.

Ao adotar as abordagens alternativas referidas anteriormente, é possível fundamentar melhor a análise estatística descritiva, mesmo perante um valor do coeficiente *alfa de Cronbach* baixo. Nesta análise o contexto da recolha de dados e o objetivo do estudo são considerados ao interpretar os resultados da análise estatística descritiva.

Questão 1 - Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.

		Estatísticas	
		1A.Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.	1B.Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.
N	Válido	1,184	1,192
	Omisso	8	0
Média		4.42	1.78
Mediana		5.00	1.00
Modo		5	1
Erro Desvio		.919	1.118
Variância		.844	1.250

Figura 33 - Q1 - Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.

Num primeiro momento, antes de implementarem as AES, os alunos discordam parcialmente desta afirmação. Após a implementação das AES a opinião dos alunos transita para um nível de concordância total.

1A. Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.

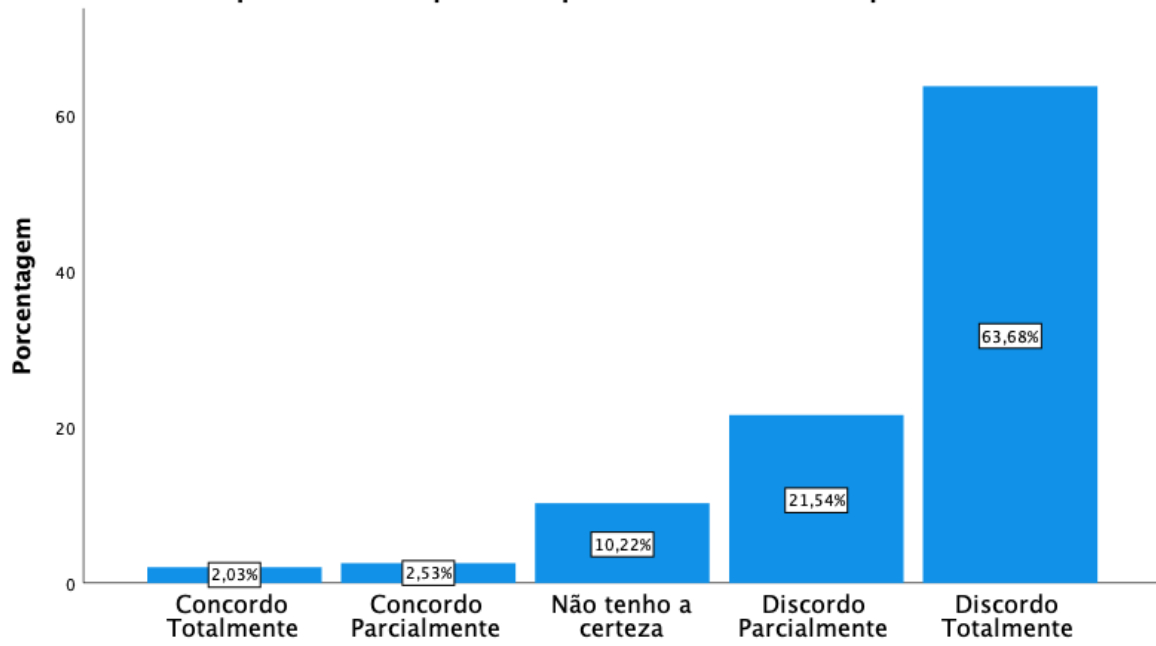


Figura 34 – Gráfico – Q1A Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.

1B. Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.

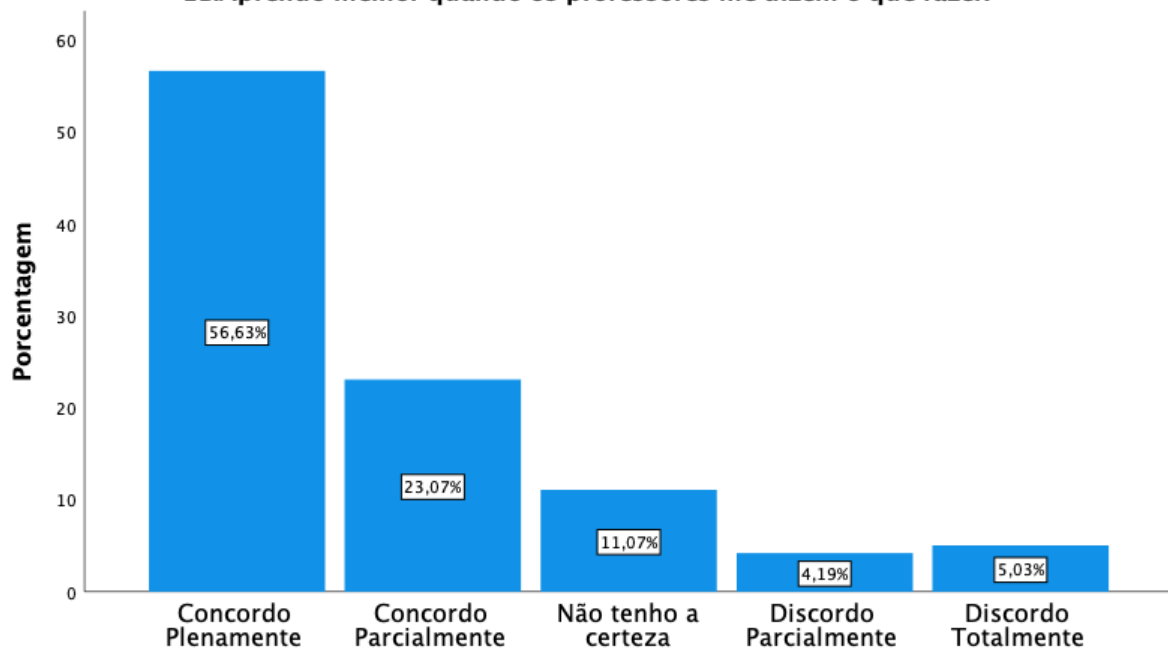


Figura 35 - Gráfico - Q1B Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.

No 1º momento, pré AES, 85,22% dos alunos discordam com a presente afirmação. No momento posterior, pós AES, esse valor baixa para 9,22%. Verifica-se a inversão das respostas dos alunos, do 1º para o 2º momento, de um nível de discordância (85,22%) para um nível de concordância (79,7%).

Tendo em conta que o projeto *Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED* - coloca o enfoque das aprendizagens no papel ativo e dialógico dos alunos e considera o professor como um mediador do processo, podemos afirmar que os alunos integrados no projeto-piloto percecionam o estilo de ensino-aprendizagem preconizado pelo projeto.

Importa perceber em que grupo (focal ou controlo) esta alteração se verifica, para tal, é feita a comparação de médias dos GC e GF, através do teste estatístico ONE-WAY ANOVA.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
1A.Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.	GF	984	4.44	.923	.029	4.39	4.50	1	5
	GC	200	4.33	.896	.063	4.20	4.45	1	5
	Total	1,184	4.42	.919	.027	4.37	4.48	1	5
1B.Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.	GF	990	1.76	1.160	.037	1.69	1.83	1	5
	GC	202	1.89	.876	.062	1.76	2.01	1	5
	Total	1,192	1.78	1.118	.032	1.72	1.84	1	5

Figura 36 – Q1 Teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1A.Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.	Entre Grupos	2.318	1	2.318	2.749	.098
	Nos grupos	996.688	1,182	.843		
	Total	999.006	1,183			
1B.Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.	Entre Grupos	2.773	1	2.773	2.220	.136
	Nos grupos	1,486.199	1,190	1.249		
	Total	1,488.972	1,191			

Figura 37 - Q1 Teste ONE-WAY ANOVA

Os dados revelam que não existem diferenças, estatisticamente significativas, entre os grupos (controle e focal), pois o valor de $p < 0,05$.

Ao analisar os dados dos dois grupos, não são encontradas diferenças estatisticamente significativas entre eles. Esta conclusão é baseada no valor de p , que é a probabilidade de obter um resultado igual ou mais extremo do que o observado, assumindo que a hipótese nula seja verdadeira.

Quando o valor de p é maior que 0,05, considera-se que não há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula. A hipótese nula geralmente afirma que não há diferença real entre os grupos analisados.

Portanto, se o valor de p é maior que 0,05, isso sugere que as diferenças observadas nos dados podem ser atribuídas ao acaso, e não há evidências estatísticas suficientes para afirmar que os grupos são diferentes de maneira significativa.

A interpretação dos resultados estatísticos é feita com cuidado, tendo em consideração o contexto do estudo, o tamanho da amostra e as idades dos alunos envolvidos.

Questão 2- Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.

		Estatísticas	
		2A.Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.	2B.Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.
N	Válido	1.183	1.192
	Omisso	9	0
Média		1.86	1.834
Mediana		2.00	1.000
Modo		1	1.0
Erro Desvio		1.053	1.0761
Variância		1.109	1.158

Figura 38 - Q2 Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.

A comparação de médias revela que ambos os grupos, nos dois momentos de implementação do questionário, concordam plenamente com a afirmação.

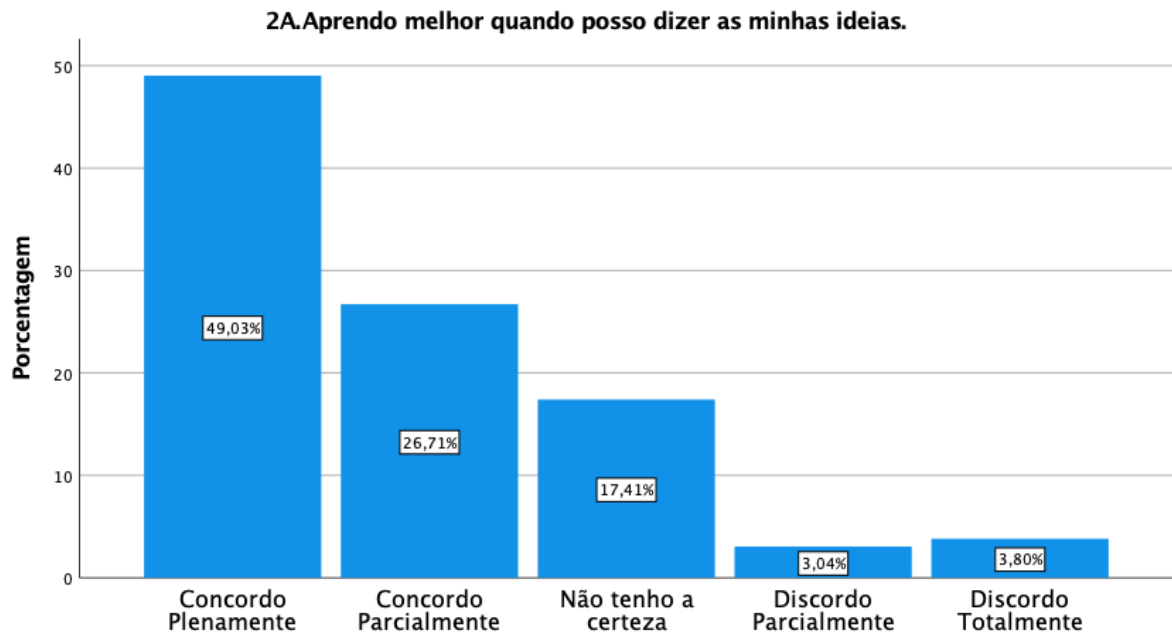


Figura 39 - Gráfico Q2A Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.

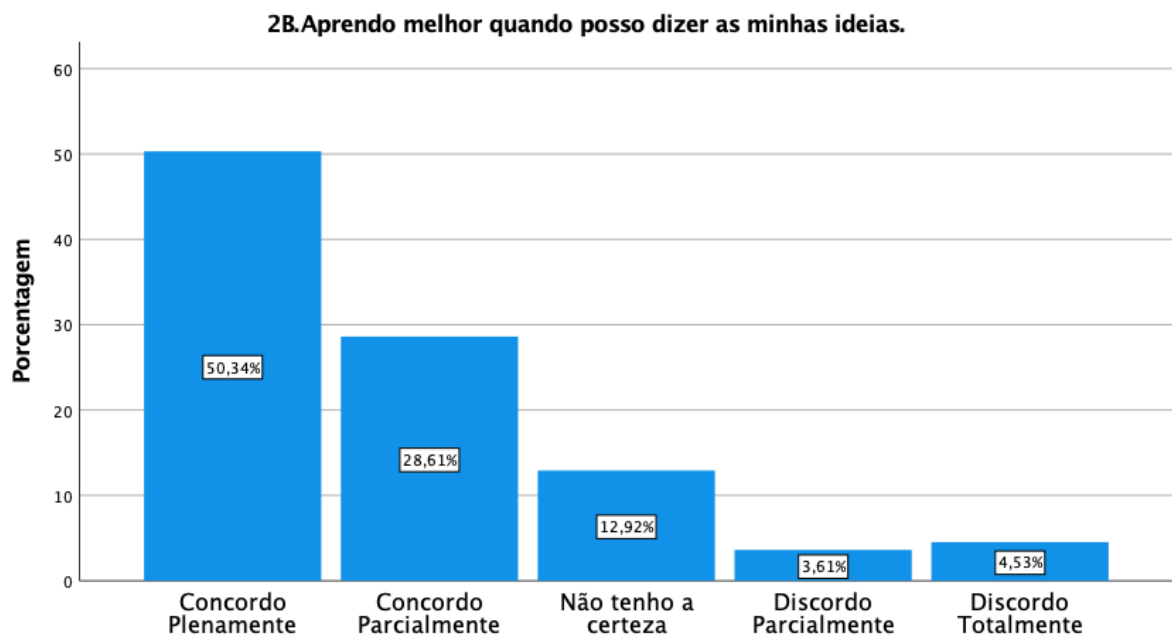


Figura 40 – Gráfico Q2B Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.

Antes da implementação das AES 75,74% dos alunos concordam com a afirmação. Após a implementação das AES 78,95% dos alunos consideram importante expor as suas ideias durante o processo de ensino-aprendizagem. Importa perceber se existem diferenças com significância estatísticas entre GF e GC.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
2A.Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.	GF	982	1.85	1.074	.034	1.78	1.91	1	5
	GC	201	1.92	.948	.067	1.78	2.05	1	5
	Total	1,183	1.86	1.053	.031	1.80	1.92	1	5
2B.Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.	GF	990	1.774	1.0901	.0346	1.706	1.842	1.0	5.0
	GC	202	2.129	.9533	.0671	1.996	2.261	1.0	5.0
	Total	1,192	1.834	1.0761	.0312	1.773	1.895	1.0	5.0

Figura 41 – Q2 Teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
2A.Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.	Entre Grupos	.775	1	.775	.699	.403
	Nos grupos	1,310.650	1,181	1.110		
	Total	1,311.425	1,182			
2B.Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.	Entre Grupos	21.140	1	21.140	18.525	<.001
	Nos grupos	1,357.971	1,190	1.141		
	Total	1,379.111	1,191			

Figura 42 - Q2 Teste ONE-WAY ANOVA

A comparação de médias revela que existem diferenças estatisticamente significativas entre GF e GC, no momento pós implementação das AES ($p < .001$). Os alunos do GC manifestam o nível de concordância parcial, enquanto os do GF concordam totalmente com a afirmação. Este valor de p indica uma evidência estatisticamente muito forte contra a hipótese nula. Em termos práticos é uma indicação estatística de que os resultados são altamente significativos.

Estes resultados revelam, mais uma vez, a importância do aluno como elemento ativo num processo de ensino-aprendizagem dialógico, que é preconizada no projeto *Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED* e em todos os normativos que regulam a educação em Portugal (PASEO, ENEC, Aprendizagens Essenciais...).

Questão 3 – Aprender, através da discussão em sala de aula, é confuso.

		Estatísticas	
		3A.Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.	3B.Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.
N	Válido	1,185	1,184
	Omisso	7	8
Média		2.55	2.79
Mediana		2.00	3.00
Modo		1	1
Erro Desvio		1.532	1.525
Variância		2.348	2.325

Figura 43 - Q3 Aprender, através da discussão em sala de aula, é confuso

Ambos os grupos de alunos, em ambos os momentos de implementação do questionário, concordam parcialmente com a afirmação.

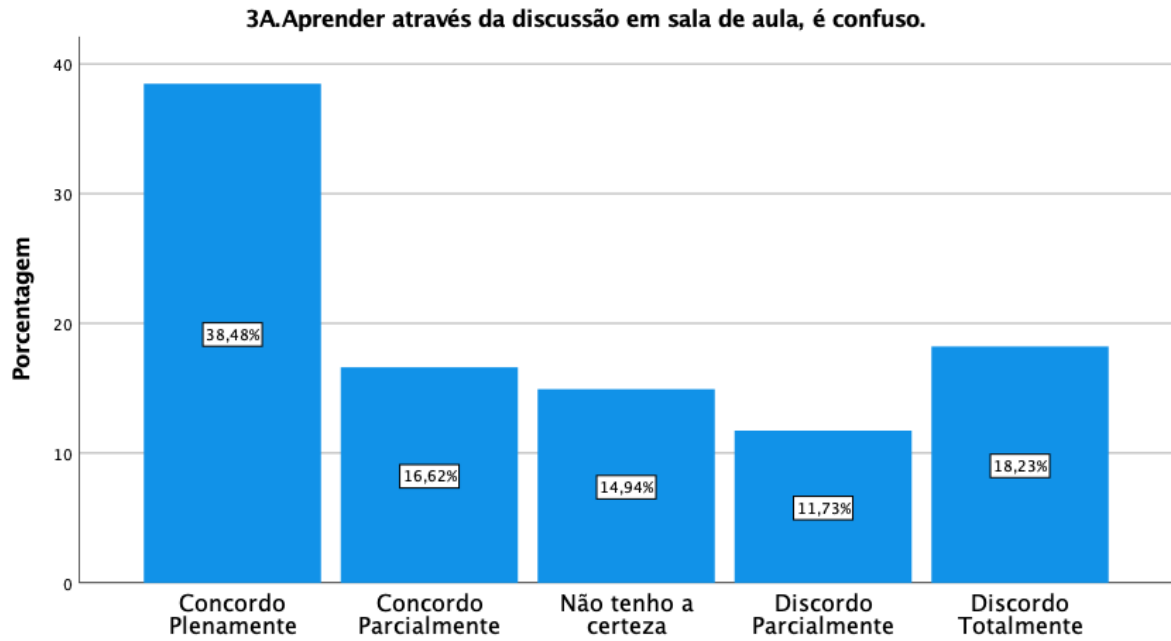


Figura 44 - Gráfico Q3A Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.

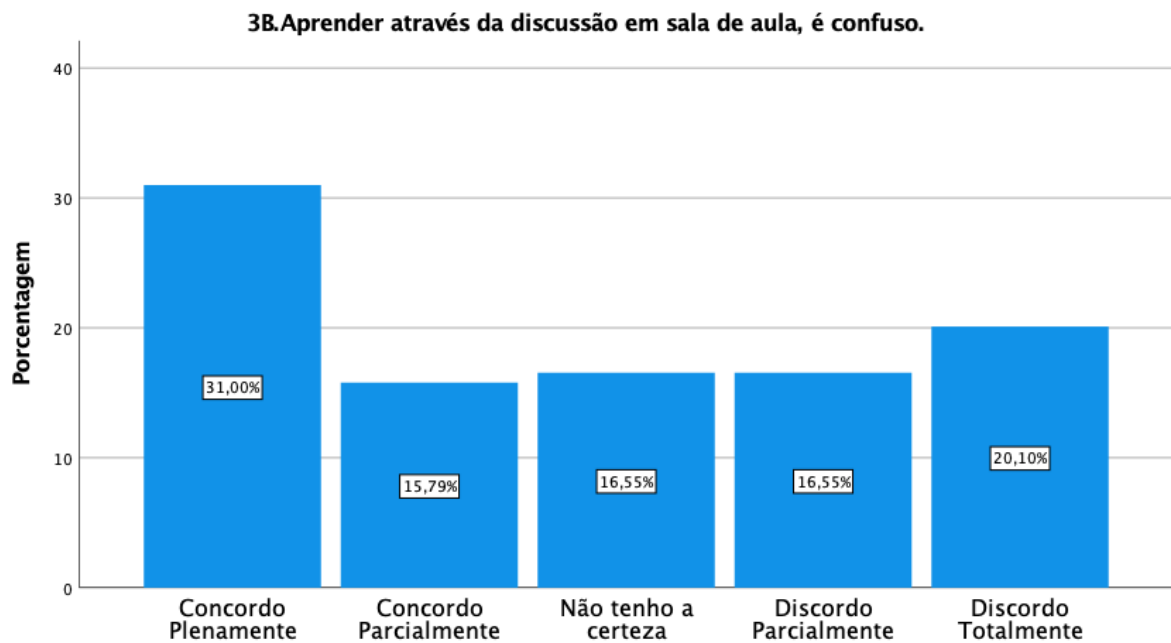


Figura 45 - Gráfico Q3B Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.

Numa 1ª fase 55,10% dos alunos consideram que aprender através de discussão na sala de aula é confuso, 14,94% dos alunos não tem a certeza e 29,96% discordam. Após a implementação das AES a percentagem de alunos que concordam com a afirmação baixou para 46,79% e a percentagem de alunos que discordam aumentou para 36,65%.

Após análise às respostas, por ano de escolaridade, verifica-se que os alunos do 2º ano passam da opção *concordo totalmente*, para a opção *discordo parcialmente*. No global os alunos progridem da opção *concordo totalmente* para a opção *discordo parcialmente*, sendo notória esta progressão nos alunos do 2º ano de escolaridade.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
3A. Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.	GF	983	2.58	1.551	.049	2.48	2.68	1	5
	GC	202	2.38	1.431	.101	2.18	2.57	1	5
	Total	1,185	2.55	1.532	.045	2.46	2.63	1	5
3B. Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.	GF	983	2.84	1.575	.050	2.74	2.94	1	5
	GC	201	2.54	1.225	.086	2.37	2.71	1	5
	Total	1,184	2.79	1.525	.044	2.70	2.88	1	5

Figura 46 – Q3 Teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
3A. Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.	Entre Grupos	7.017	1	7.017	2.994	.084
	Nos grupos	2,772.726	1,183	2.344		
	Total	2,779.743	1,184			
3B. Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.	Entre Grupos	15.421	1	15.421	6.664	.010
	Nos grupos	2,735.213	1,182	2.314		
	Total	2,750.634	1,183			

Figura 47 – Q3 Teste ONE-WAY ANOVA

As respostas dos alunos, no 2º momento, revelam significância estatística, com um valor de $p=0,010$.

Questão 4 – Às vezes, aprender na escola é aborrecido.

		Estatísticas	
		4A.Às vezes, aprender na escola é aborrecido.	4B.Às vezes, aprender na escola é aborrecido.
N	Válido	1,182	1,181
	Omisso	10	11
Média		3.43	2.50
Mediana		4.00	2.00
Modo		5	1
Erro Desvio		1.552	1.482
Variância		2.409	2.198

Figura 48 – Q4 Às vezes, aprender na escola é aborrecido.

No 1º momento de implementação, pré AES, os alunos revelam uma média de 3,43, equivalente a “*Não tenho a certeza*”. No 2º momento a média altera para 2,5 “*Concordo Parcialmente*”. Importa perceber em que grupo se verifica esta alteração e, por esse motivo, é aplicado o teste ONE-WAY ANOVA.

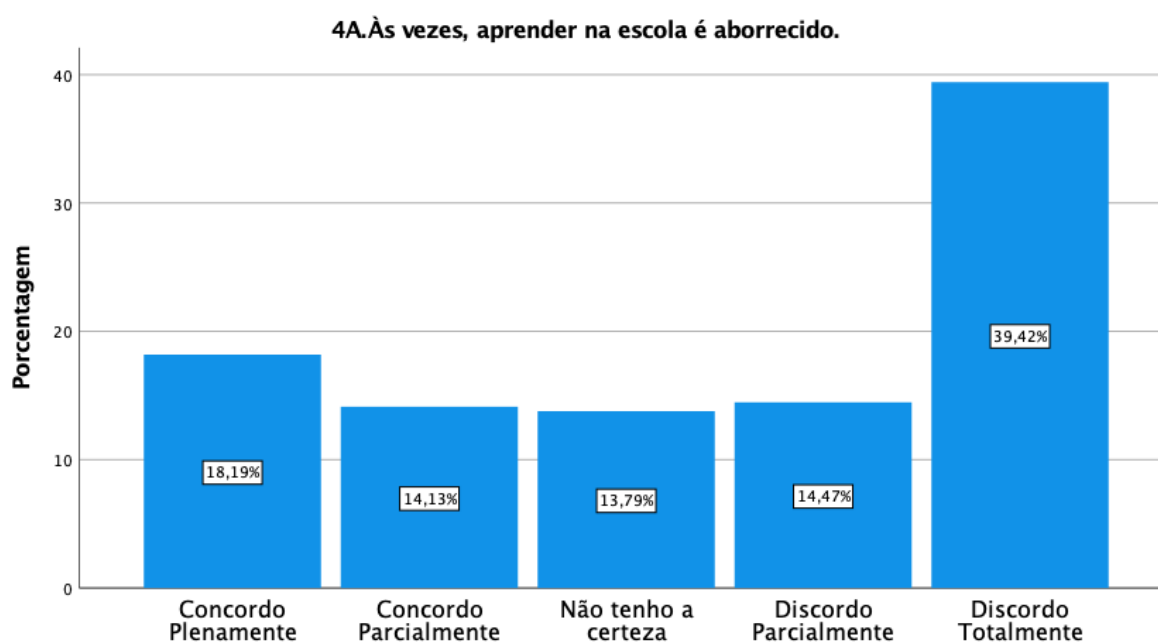


Figura 49 - Gráfico Q4A- Às vezes, aprender na escola é aborrecido.

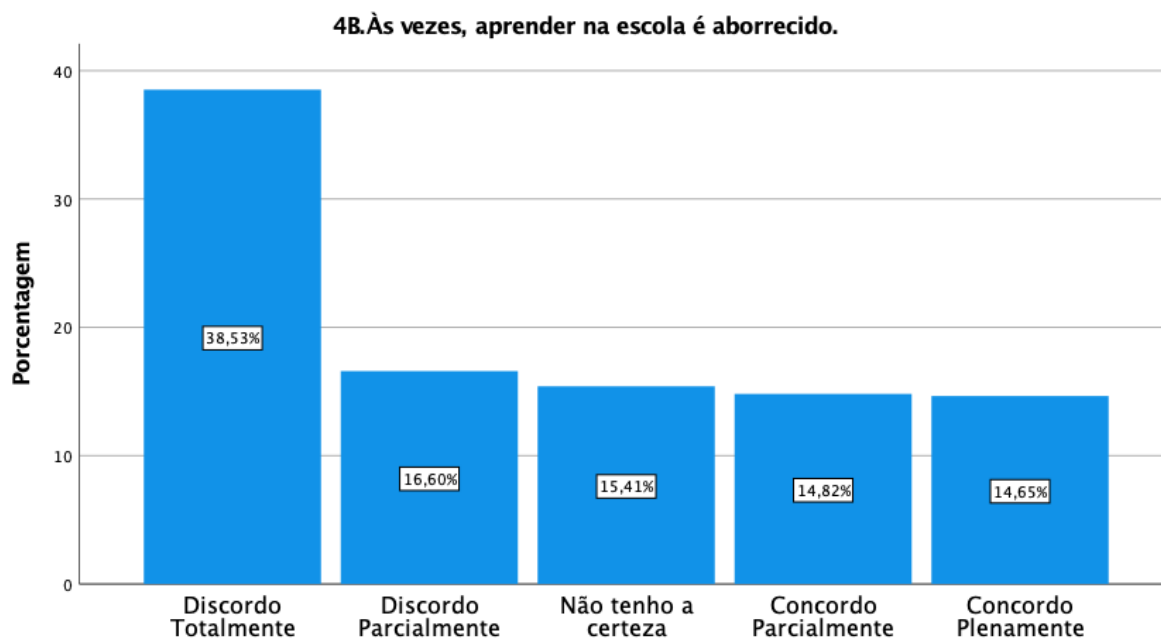


Figura 50 - Gráfico Q4B- Às vezes, aprender na escola é aborrecido.

No 1º momento 53,89% dos alunos discordam da afirmação; no 2º momento esse valor aumenta para 55,13% o que pode indicar que as práticas inerentes ao projeto foram bem acolhidas pelos alunos.

As Ações Educativas de Sucesso pressupõem uma dinâmica ativa e dialógica de sala de aula, com a presença de vários adultos dentro do contexto escolar, imprimindo à aprendizagem um cariz cooperativo e colaborativo, na qual o aluno está no centro.

A percentagem de alunos que concordam com a afirmação decresceu de 32,32% para 29,47%, ou seja, 2,85% dos alunos integrados no projeto-piloto mudam a sua opinião.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
4A.Às vezes, aprender na escola é aborrecido.	GF	981	3.48	1.563	.050	3.38	3.57	1	5
	GC	201	3.20	1.480	.104	2.99	3.40	1	5
	Total	1,182	3.43	1.552	.045	3.34	3.52	1	5
4B.Às vezes, aprender na escola é aborrecido.	GF	980	3.67	1.474	.047	3.57	3.76	1	5
	GC	201	2.66	1.223	.086	2.49	2.83	1	5
	Total	1,181	3.50	1.482	.043	3.41	3.58	1	5

Figura 51 – Q4 – teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
4A.Às vezes, aprender na escola é aborrecido.	Entre Grupos	12.710	1	12.710	5.294	.022
	Nos grupos	2,832.678	1,180	2.401		
	Total	2,845.387	1,181			
4B.Às vezes, aprender na escola é aborrecido.	Entre Grupos	168.341	1	168.341	81.849	<.001
	Nos grupos	2,424.884	1,179	2.057		
	Total	2,593.224	1,180			

Figura 52– Q4 – teste ONE-WAY ANOVA

Os alunos do GC concordam parcialmente com esta afirmação. Estes alunos não implementaram as AES do projeto INCLUD-ED pressupõe-se que o estilo de ensino-aprendizagem seja de cariz tradicional em que o professor está no centro da aprendizagem, como transmissor de conhecimentos e o aluno desempenha um papel passivo de recetor de conhecimento.

Importa analisar os dados referentes ao nível de ensino e perceber onde se verificam as alterações com significância estatística. É feita a comparação de médias dos alunos dos dois grupos e o seu respetivo nível de ensino.

		Relatório	
GRUPO	Nível	4A.Às vezes, aprender na escola é aborrecido.	4B.Às vezes, aprender na escola é aborrecido.
GF	EPE	3.91	4.20
		5.00	5.00
		1.395	1.390
		158	158
	1CEB	3.67	3.88
		5.00	5.00
		1.619	1.468
		482	481
	2CEB	3.53	3.71
		4.00	4.00
		1.543	1.279
		95	95
	3CEB	2.80	2.89
		3.00	3.00
1.348		1.311	
246		246	
GC	1CEB	4.02	3.37
		5.00	3.00
		1.464	1.385
		50	51
	2CEB	3.50	2.70
		3.50	3.00
		1.403	.678
		50	50
	3CEB	2.64	2.28
		3.00	2.00
		1.293	1.190
		101	100

Figura 53 – Análise de comparação de médias dos alunos dos GF e GC e o nível de ensino

A figura mostra as alterações nas respostas dos alunos do GC nos 1º e 2º ciclos.

Os alunos do 1º ciclo do GC passam de um nível “*Discordo parcialmente*” para o nível “*Não tenho a certeza*”.

Os alunos do 2º ciclo do GC passam do nível “*Não tenho a certeza*” para o nível “*Concordo Parcialmente*”.

Questão 5 – Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.

		Estatísticas	
		5A.Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.	5B.Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.
N	Válido	1,186	1,186
	Omisso	6	6
Média		1.69	1.72
Mediana		1.00	1.00
Modo		1	1
Erro Desvio		1.062	1.028
Variância		1.127	1.058

Figura 54 - Q5 - Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.

A média dos alunos de ambos os grupos, focal e controlo, revela um nível concordância total com a afirmação.

A presença de outros adultos significa um aumento no apoio e orientação disponíveis para os alunos. Este apoio e orientação inclui professores assistentes, tutores, pais voluntários ou outros profissionais que contribuem para o enriquecimento do ambiente educacional.

Por outro lado, a presença de mais adultos traz uma variedade de perspetivas e experiências para o ambiente escolar. Este fator enriquece as discussões na sala de aula, oferece diferentes abordagens para o ensino e fornece aos alunos uma compreensão mais ampla dos conteúdos.

Com mais adultos presentes, a capacidade de fornecer atenção individualizada aos alunos aumenta. Isso é particularmente benéfico para alunos que precisam de apoio adicional e específico ou têm perfis de aprendizagem diferentes, favorecendo uma abordagem mais inclusiva à luz dos referenciais em vigor (Decreto-Lei nº 55/2018 e nº 54/2018).

Acresce ao anteriormente referido que a presença de outros adultos promove, ainda, um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, dialógico e inclusivo, integrando atividades em grupo, discussões facilitadas e oportunidades para os alunos aprenderem uns com os outros. Em alguns casos, a presença de outros adultos reduz a relação aluno-professor tradicional, o que pode ser positivo para alguns alunos que beneficiam de diferentes tipos de interações e orientações.

Para além do suporte académico, a presença de outros adultos fornece suporte emocional e social aos alunos, contribuindo para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo, criando uma atmosfera onde os alunos se sentem mais apoiados e motivados para aprender.

Em síntese, com base nos dados, podemos afirmar que a presença de outros adultos é percebida como benéfica pelos alunos em termos de qualidade da aprendizagem na escola.

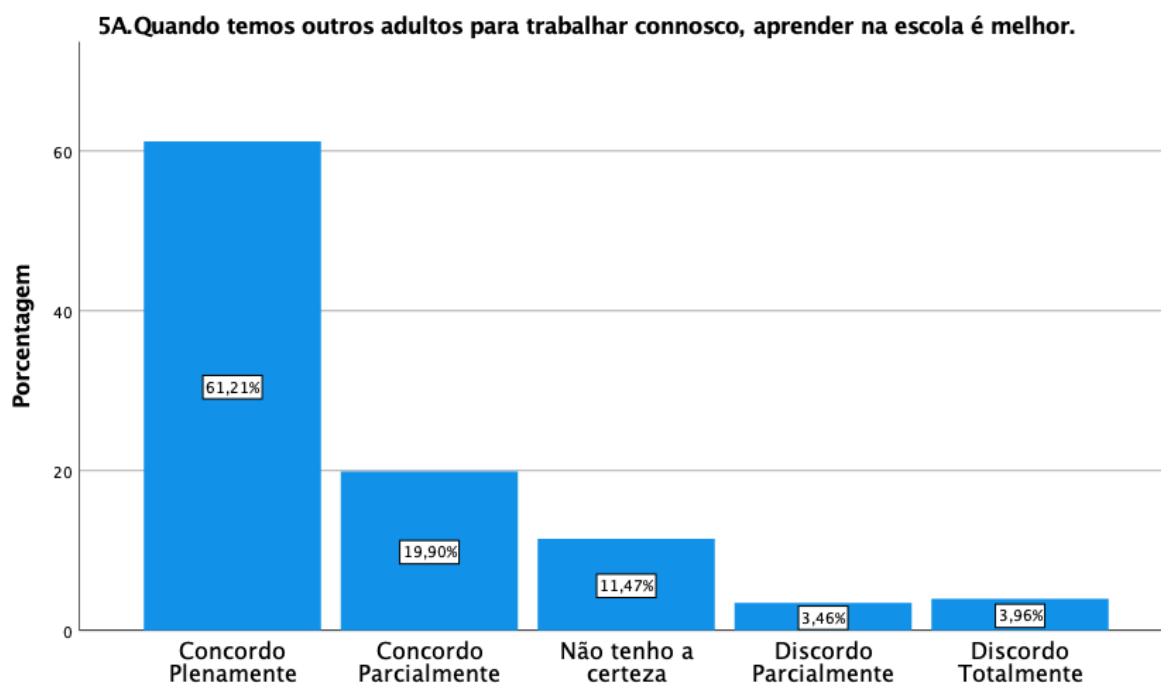


Figura 55 -Gráfico Q5A -Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.

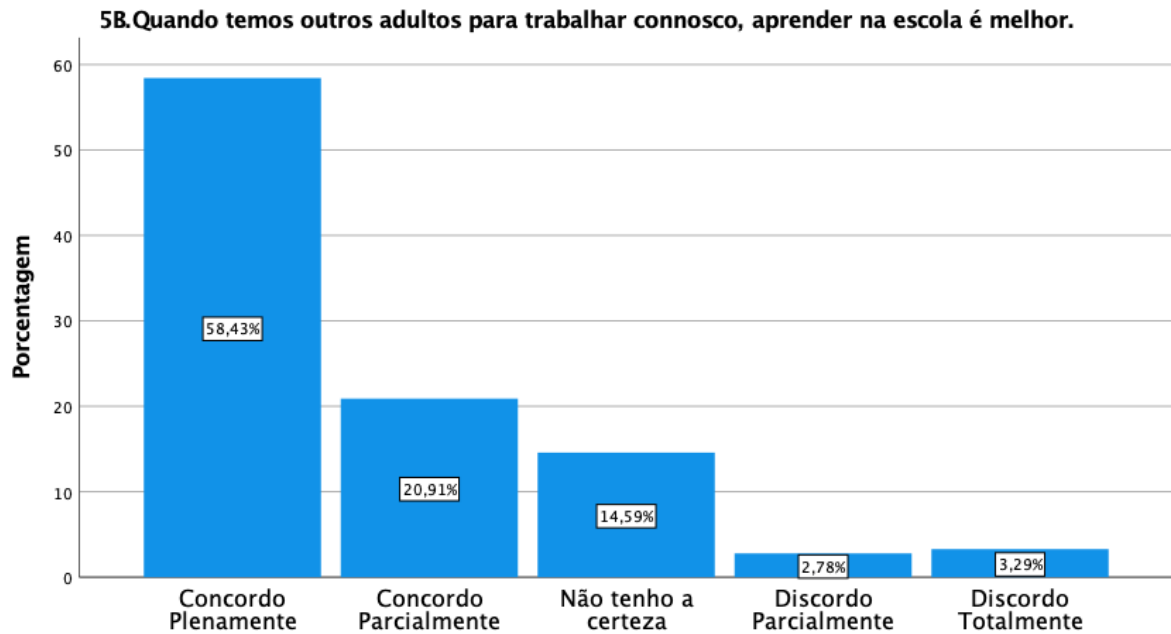


Figura 56- Gráfico Q5B -Quando temos outros adultos para trabalhar conosco, aprender na escola é melhor.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
5A. Quando temos outros adultos para trabalhar conosco, aprender na escola é melhor.	GF	984	1.67	1.085	.035	1.60	1.73	1	5
	GC	202	1.81	.933	.066	1.68	1.94	1	5
	Total	1,186	1.69	1.062	.031	1.63	1.75	1	5
5B. Quando temos outros adultos para trabalhar conosco, aprender na escola é melhor.	GF	984	1.60	1.017	.032	1.54	1.67	1	5
	GC	202	2.26	.905	.064	2.13	2.38	1	5
	Total	1,186	1.72	1.028	.030	1.66	1.77	1	5

Figura 57 - Q5 – teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
5A.Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.	Entre Grupos	3.584	1	3.584	3.186	.075
	Nos grupos	1,331.850	1,184	1.125		
	Total	1,335.434	1,185			
5B.Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.	Entre Grupos	71.410	1	71.410	71.541	<.001
	Nos grupos	1,181.832	1,184	.998		
	Total	1,253.242	1,185			

Figura 58 - Q5 – teste ONE-WAY ANOVA

O teste ONE-WAY ANOVA permite verificar que existe significância estatística nas respostas dadas pelos alunos dos dois grupos. Os alunos do grupo de controlo passaram de um nível concordância plena para um nível de concordância parcial.

Esta questão está relacionada com a entrada dos voluntários dentro da sala de aula, para a realização dos *Grupos Interativos*, uma das AES desta metodologia de ensino. Os alunos de todos os ciclos, do grupo focal, *concordam totalmente* com esta afirmação. Esta AES é aquela que mais novidade traz à sala de aula, sendo uma das preferidas dos alunos.

Este tipo de abordagem pedagógica promove a interação e a colaboração entre diferentes grupos de pessoas, especialmente em contextos educacionais. A ideia é criar ambientes inclusivos que reconheçam e valorizem a diversidade, proporcionando oportunidades para que todos os membros participem ativamente e contribuam para o processo educacional.

Alguns princípios associados aos grupos interativos no contexto do projeto INCLUD-ED incluem: a **diversidade**, com a valorização da diversidade de identidades, experiências e habilidades dentro do grupo; a **colaboração**, com a promoção da colaboração entre os membros do grupo, incentivando à aprendizagem mútua; **participação ativa**, com o estímulo à participação ativa de todos os membros, garantindo que cada voz seja ouvida; o **empoderamento**, com o objetivo de encontrar estratégias que capacitem os participantes,

promovendo a autonomia e a autoestima; a **inclusão social**, com o foco na criação de ambientes sociais e educacionais inclusivos, onde todos se sintam parte integrante e a **aprendizagem dialógica**, dando ênfase à comunicação aberta e ao diálogo como ferramentas essenciais para o processo educacional.

Questão 6 – Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.

		Estatísticas	
		6A.Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.	6B.Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.
N	Válido	1,182	1,185
	Omisso	10	7
Média		2.71	2.62
Mediana		3.00	2.00
Modo		1	1
Erro Desvio		1.573	1.513
Variância		2.473	2.290

Figura 59 - Q6 - Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.

Ambos os grupos de alunos, em ambos os momentos da aplicação do questionário, revelam um nível de concordância parcial relativamente à afirmação.



Figura 60 – Gráfico Q6A – Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.

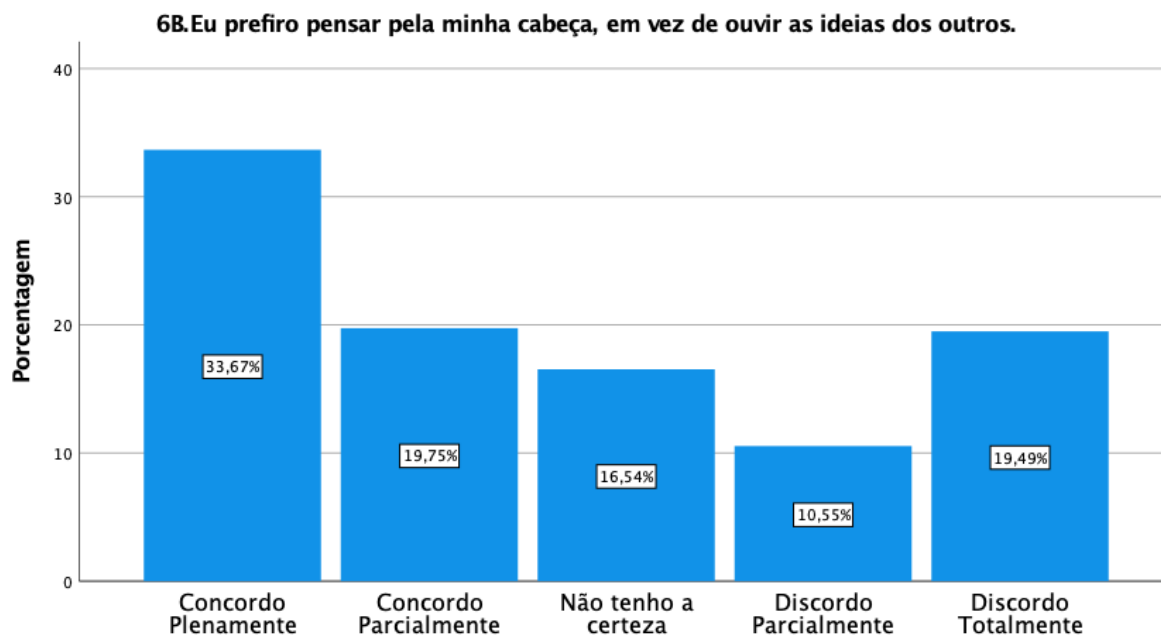


Figura 61 – Gráfico Q6B - Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros

Ainda que seja notória uma dispersão nas respostas dos alunos, podemos verificar uma diminuição na percentagem de alunos que *discordam* com a afirmação, de 34,77% para 30,04%, e um aumento dos alunos que *concordam* com a questão, de 49,66% para 56,42%, em cada um dos momentos.

No global os alunos da EPE e do 1º ciclo *concordam parcialmente* com a presente afirmação, sendo de destacar as respostas dos alunos dos 2º e 3º ciclos que se situam na opção “*Não tenho a certeza*”.

O pensamento crítico, tão importante para o desenvolvimento integral dos alunos, não é reconhecido de suma importância pelos mesmos.

O teste ONE-WAY ANOVA permite verificar se existem diferenças estatisticamente relevantes entre os grupos.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
6A.Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.	GF	980	2.63	1.584	.051	2.54	2.73	1	5
	GC	202	3.10	1.457	.103	2.90	3.31	1	5
	Total	1,182	2.71	1.573	.046	2.63	2.80	1	5
6B.Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.	GF	983	2.61	1.567	.050	2.51	2.71	1	5
	GC	202	2.69	1.224	.086	2.52	2.86	1	5
	Total	1,185	2.62	1.513	.044	2.54	2.71	1	5

Figura 62 – Q6 – Descritivas teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA					
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.	
6A.Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.	Entre Grupos	36.881	1	36.881	15.090	<.001	
	Nos grupos	2,884.037	1,180	2.444			
	Total	2,920.918	1,181				
6B.Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.	Entre Grupos	1.146	1	1.146	.500	.480	
	Nos grupos	2,710.744	1,183	2.291			
	Total	2,711.890	1,184				

Figura 63 – Q6 - teste ONE-WAY ANOVA

Nesta questão verifica-se diferença, com significância estatística ($p < .001$), nas respostas dadas pelos alunos, de ambos os grupos, no 1º momento. Os alunos do grupo focal concordam parcialmente com a afirmação, enquanto os alunos do grupo de controlo manifestam alguma incerteza, com o nível “*Não Tenho Certeza*”.

Em resumo, a diferença nas respostas resulta de uma combinação de fatores relacionados às condições de ensino, intervenções específicas ou características intrínsecas dos grupos. A análise estatística, indicada pelo p -valor significativo, sugere que a diferença observada não é devida ao acaso e tem uma base estatisticamente significativa.

Questão 7 – *Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.*

		Estatísticas	
		7A.Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.	7B.Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.
N	Válido	1,189	1,184
	Omisso	3	8
Média		1.59	1.62
Mediana		1.00	1.00
Modo		1	1
Erro Desvio		.990	1.022
Variância		.981	1.044

Figura 64 - Q7 - *Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.*

Verifica-se, entre o 1º e o 2º momento, um aumento na percentagem de alunos que *concordam totalmente* com esta afirmação. Todo o trabalho inerente a este projeto assenta num modelo de *aprendizagem dialógica* (partilhada, colaborativa e assente no diálogo igualitário), sendo um processo que se constrói com a colaboração de todos e com a consciência de que a aprendizagem é um ato ativo. *Os Grupos Interativos* são momentos em que os alunos mais rápidos são convidados, através da mediação feita pelos voluntários, a ajudar os colegas que têm mais dificuldades.

Importa compreender se existem diferenças, com significância estatística, entre as respostas dos dois grupos, focal e controlo.

A média das respostas dos alunos, nos dois momentos, situa-se num nível de concordância total com a afirmação “*Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam*”.

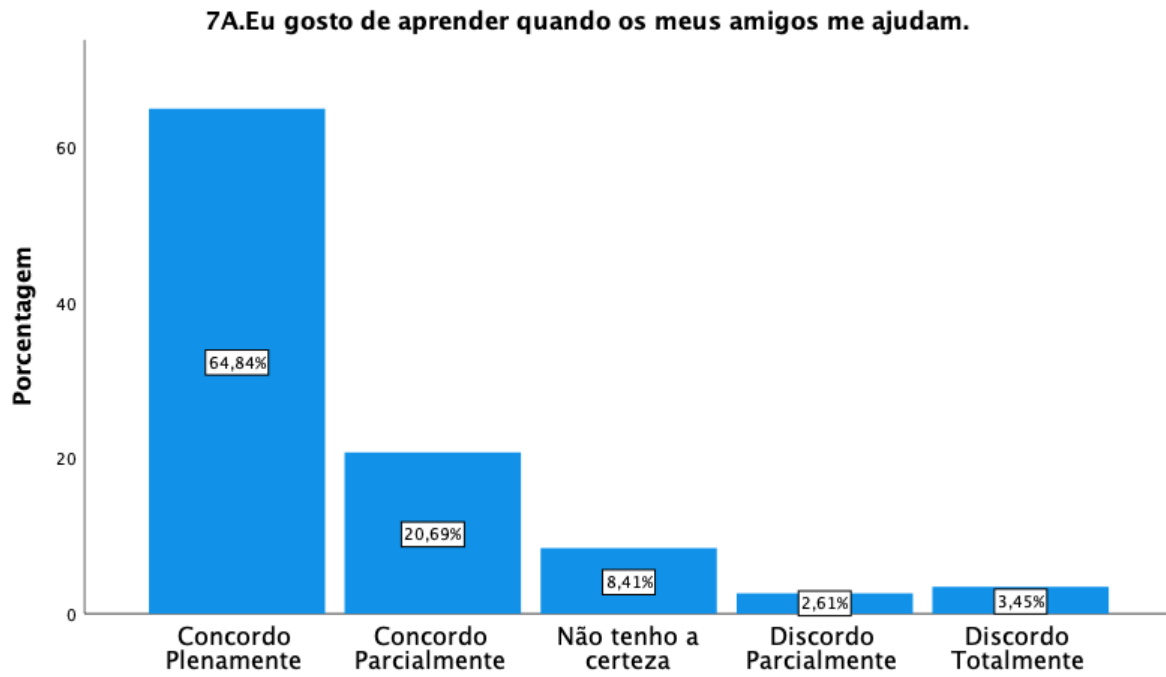


Figura 65 –Gráfico Q7A – Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.

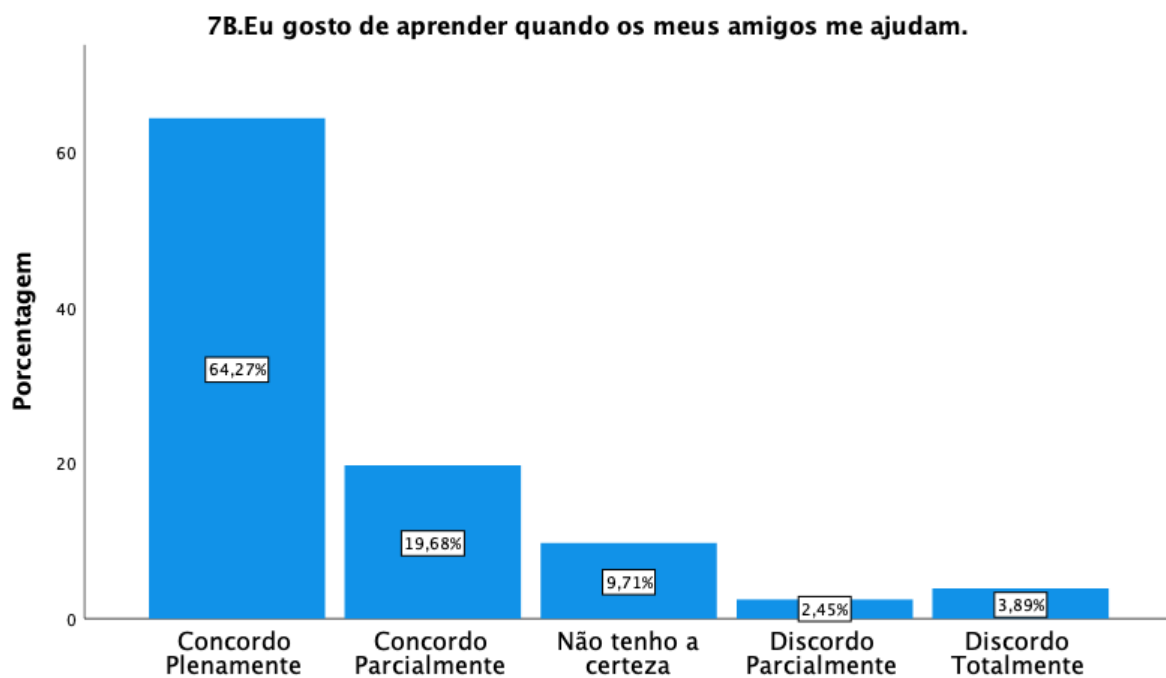


Figura 66- Gráfico Q7B – Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
7A.Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.	GF	987	1.56	.992	.032	1.49	1.62	1	5
	GC	202	1.76	.969	.068	1.63	1.90	1	5
	Total	1,189	1.59	.990	.029	1.53	1.65	1	5
7B.Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.	GF	984	1.53	1.007	.032	1.46	1.59	1	5
	GC	200	2.08	.969	.068	1.94	2.22	1	5
	Total	1,184	1.62	1.022	.030	1.56	1.68	1	5

Figura 67 – Q7 - teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA					
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.	
7A.Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.	Entre Grupos	7.126	1	7.126	7.303	.007	
	Nos grupos	1,158.223	1,187	.976			
	Total	1,165.349	1,188				
7B.Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.	Entre Grupos	50.937	1	50.937	50.849	<.001	
	Nos grupos	1,184.033	1,182	1.002			
	Total	1,234.970	1,183				

Figura 68 - Q7 - teste ONE-WAY ANOVA

As respostas dos alunos do grupo de controlo, no 2º momento, passam de um nível de concordância plena, para um nível de concordância parcial, existindo diferença com significância estatística ($p < 0.001$).

O modelo pedagógico preconizado pelo projeto INCLUD-ED assenta num paradigma de aprendizagem colaborativa. A perceção dos alunos integrados no projeto revela este entendimento de que a aprendizagem quando partilhada, colaborativa e dialógica pode convergir num processo mais sólido e coerente.

A situação em que as respostas dos alunos do grupo de controlo mudam do nível de concordância plena para um nível de concordância parcial, com uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,001$), sugere uma alteração significativa nas perceções dos alunos em relação à afirmação "Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam".

As experiências individuais dos alunos durante o período entre os dois momentos podem ter variado, levando a uma mudança nas respostas. Isso inclui experiências de aprendizagem específicas, interações sociais ou outros eventos pessoais.

A alteração nas respostas dos alunos do grupo de controlo sugere uma dinâmica em evolução nas suas perceções em relação à ajuda dos amigos no desenvolvimento do processo de aprendizagem, tendo presente que estes alunos não foram submetidos à implementação das AES. A análise estatística, indicada pelo p -valor significativo ($p < 0,001$), sugere que esta mudança é estatisticamente significativa.

Questão 8- É bom ouvir as ideias dos outros.

		Estatísticas	
		8A.É bom ouvir as ideias dos outros.	8B.É bom ouvir as ideias dos outros.
N	Válido	1,186	1,187
	Omisso	6	5
Média		1.69	1.77
Mediana		1.00	1.00
Modo		1	1
Erro Desvio		1.190	1.199
Variância		1.416	1.438

Figura 69 - Q8 - É bom ouvir as ideias dos outros.

A média das respostas dos alunos, de ambos os grupos inquiridos, situa-se num nível de concordância plena em relação à presente afirmação.

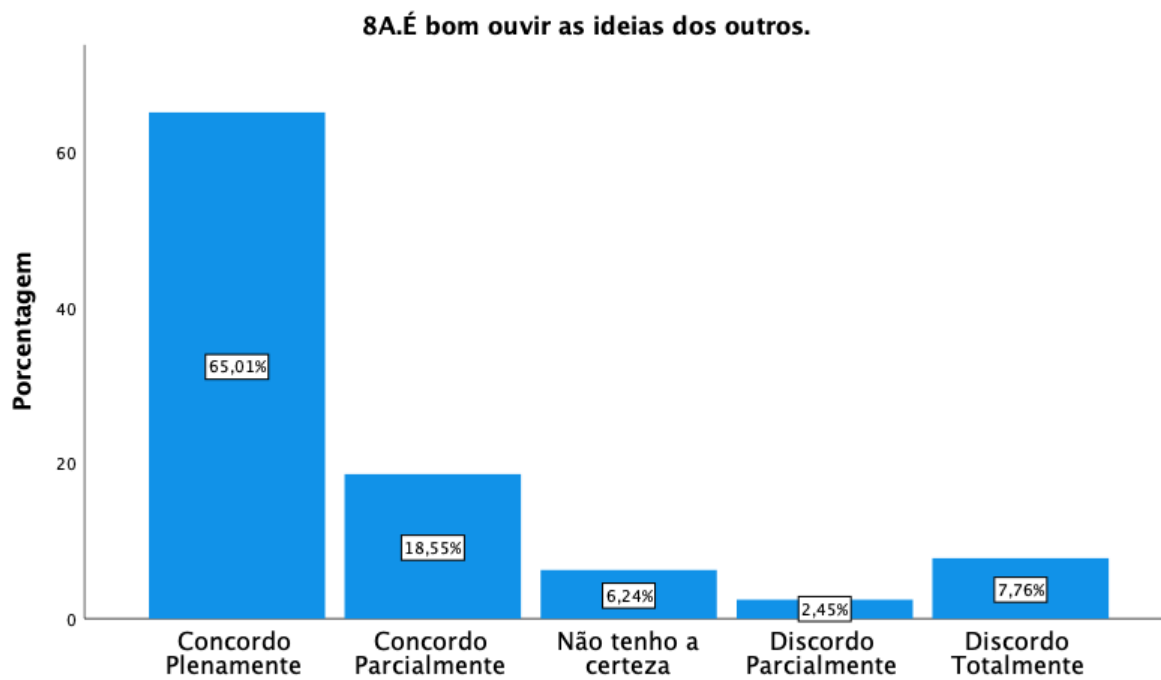


Figura 70 - Gráfico Q8A - Eu gosto de ouvir as ideias dos outros.

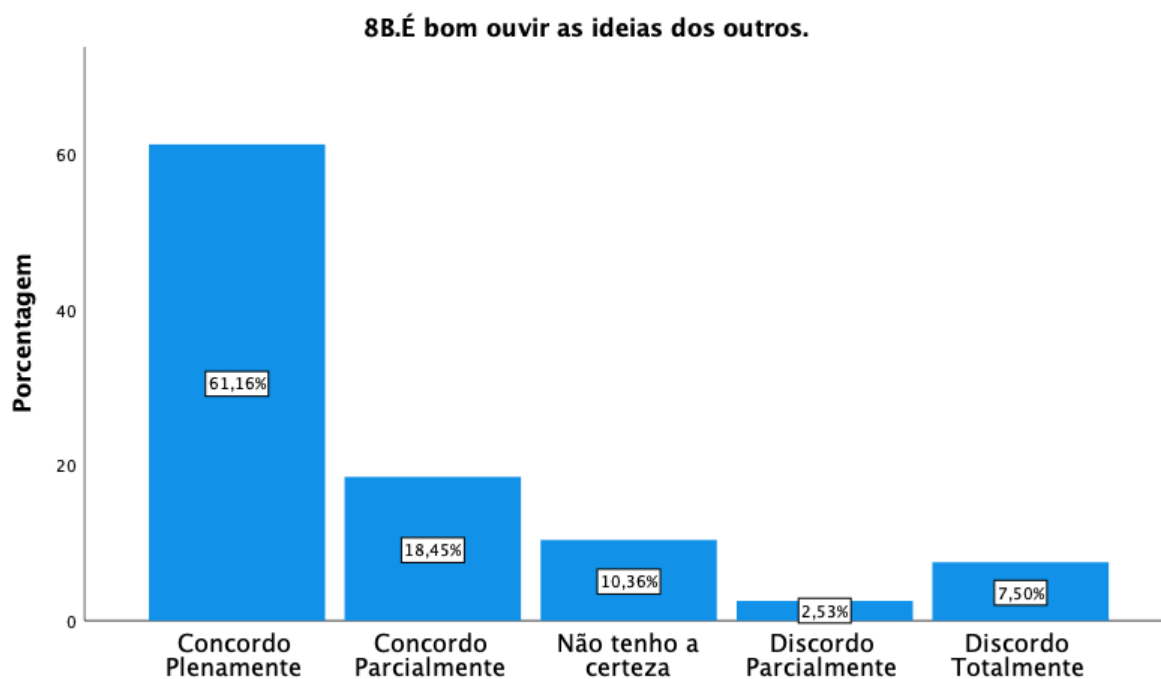


Figura 71- Gráfico Q8B - Eu gosto de ouvir as ideias dos outros.

Nesta questão os alunos, de ambos os grupos, mantiveram as respostas, não se verificando variação, com significância estatística, entre os 1º e o 2º momentos.

Descritivas									
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
8A.É bom ouvir as ideias dos outros.	GF	984	1.74	1.243	.040	1.67	1.82	1	5
	GC	202	1.46	.853	.060	1.34	1.57	1	5
	Total	1,186	1.69	1.190	.035	1.63	1.76	1	5
8B.É bom ouvir as ideias dos outros.	GF	985	1.72	1.231	.039	1.64	1.79	1	5
	GC	202	2.01	.997	.070	1.87	2.15	1	5
	Total	1,187	1.77	1.199	.035	1.70	1.84	1	5

Figura 72 - Q8 - teste ONE-WAY ANOVA

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
8A.É bom ouvir as ideias dos outros.	Entre Grupos	13.847	1	13.847	9.852	.002
	Nos grupos	1,664.049	1,184	1.405		
	Total	1,677.896	1,185			
8B.É bom ouvir as ideias dos outros.	Entre Grupos	14.305	1	14.305	10.022	.002
	Nos grupos	1,691.519	1,185	1.427		
	Total	1,705.825	1,186			

Figura 73- Q8 - teste ONE-WAY ANOVA

Após aplicação do teste estatístico ONE-WAY ANOVA verifica-se que existem diferenças, com significância estatística, nas respostas dos alunos. No 1º momento os alunos, de ambos os grupos, manifestaram concordância total com a afirmação. No 2º momento, os alunos do grupo de controlo passaram a um nível de concordância parcial em relação à questão “É bom ouvir as ideias dos outros.”

A análise estatística indicada pelo teste ONE-WAY ANOVA sugere que as diferenças observadas não ocorreram ao acaso, sendo estatisticamente significativas. A compreensão completa dessas diferenças exige uma análise mais aprofundada do contexto específico do estudo e das experiências dos alunos ao longo do tempo, dados esses que não possuímos.

Questão 9 – Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.

		Estatísticas	
		9A.Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.	9B.Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.
N	Válido	1,187	1,181
	Omisso	5	11
Média		1.60	1.62
Mediana		1.00	1.00
Modo		1	1
Erro Desvio		.962	.976
Variância		.925	.953

Figura 74 - Q9 - Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.

Verifica-se um nível de concordância total relativamente à presente afirmação.

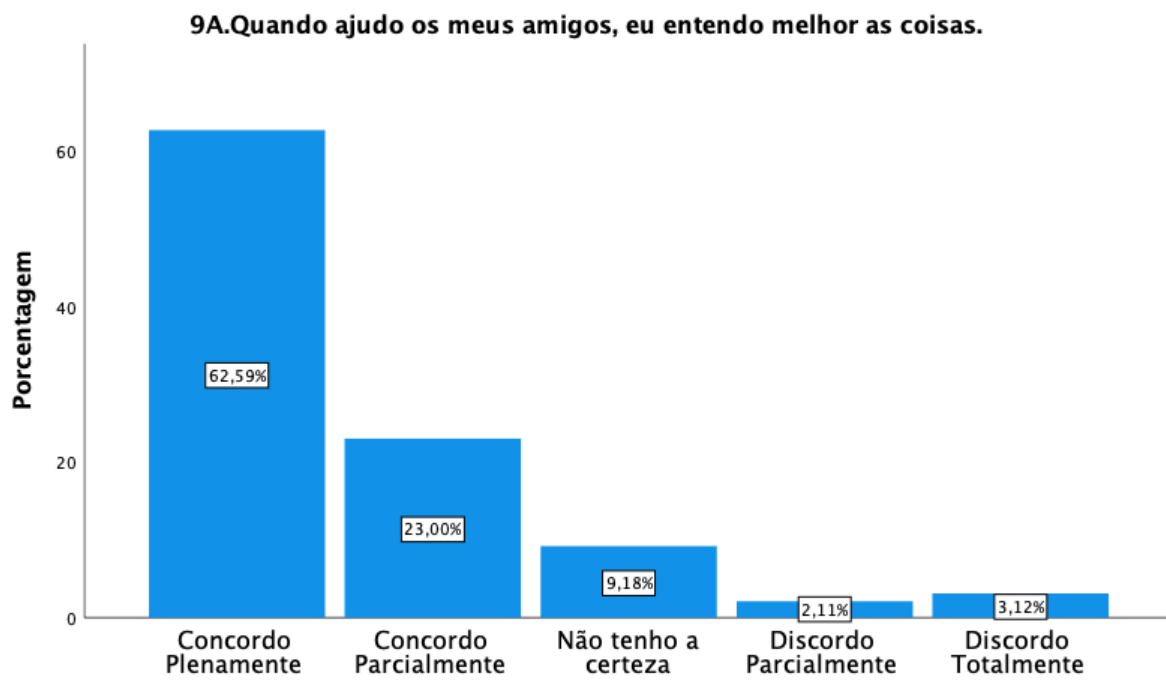


Figura 75 - Gráfico Q9A - Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.

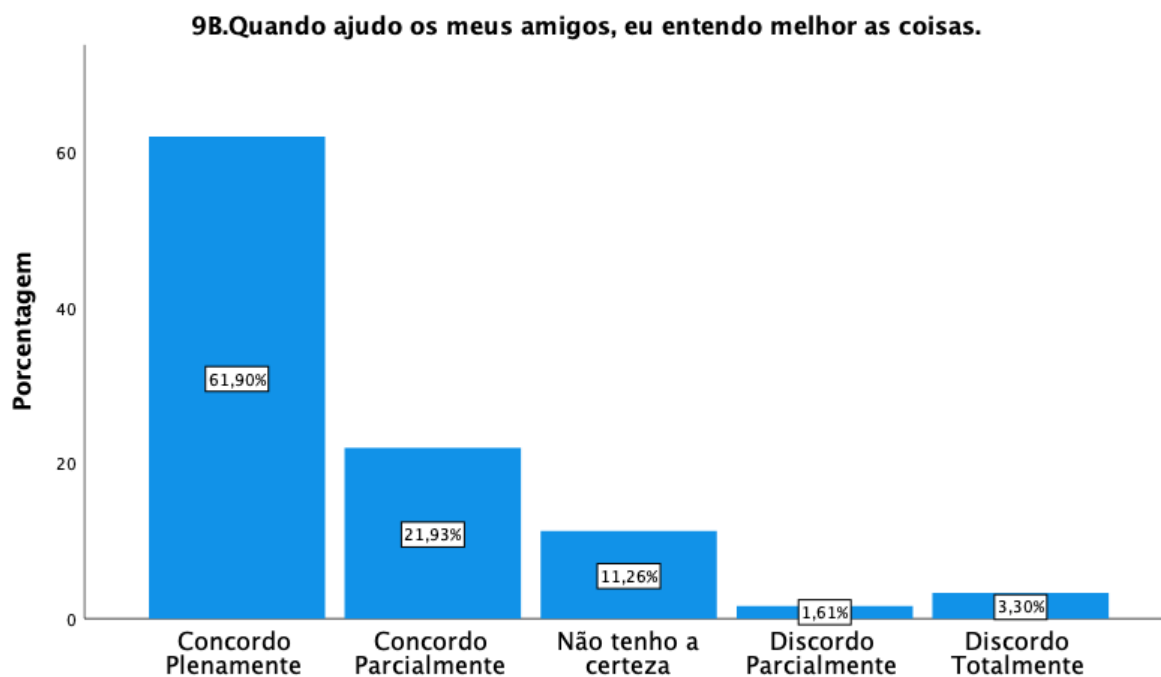


Figura 76 - Gráfico Q9B - Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.

No momento pré AES, 85,59% dos alunos integrados no projeto concordam com a afirmação. No momento pós AES o nível de concordância diminui para 83,83%.

Verifica-se o aumento de 2,08% no nível *Não tenho a certeza*. De salientar que esta questão está intimamente relacionada com a AES - *Grupo interativo*.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
9A.Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.	GF	985	1.59	.982	.031	1.53	1.65	1	5
	GC	202	1.66	.856	.060	1.54	1.78	1	5
	Total	1,187	1.60	.962	.028	1.55	1.66	1	5
9B.Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.	GF	981	1.55	.983	.031	1.49	1.61	1	5
	GC	200	1.98	.862	.061	1.86	2.10	1	5
	Total	1,181	1.62	.976	.028	1.57	1.68	1	5

Figura 77 - Q9 teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
9A.Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.	Entre Grupos	.931	1	.931	1.007	.316
	Nos grupos	1,095.586	1,185	.925		
	Total	1,096.517	1,186			
9B.Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.	Entre Grupos	30.362	1	30.362	32.707	<001
	Nos grupos	1,094.466	1,179	.928		
	Total	1,124.828	1,180			

Figura 78 - Q9 teste ONE-WAY ANOVA

No 2º momento, as respostas dos alunos do grupo controlo aproximam-se no nível de concordância parcial, enquanto os alunos do grupo focal, ao implementarem as AES mantêm um nível de concordância total com a afirmação.

A figura com os resultados do teste ONE-WAY ANOVA mostra que existem diferenças, com significância estatística, nas respostas dadas pelos alunos dos grupos de controlo e focal, $p < 001$.

As Ações Educativas de Sucesso do INCLUD-ED enfatizam a importância da colaboração e da ajuda mútua como estratégias de aprendizagem. Este facto pode ter contribuído para os alunos do grupo focal perceberem a conexão entre ajudar os outros e melhorar a sua própria aprendizagem, mantendo um alto nível de concordância total.

Partindo do pressuposto que as AES promovem um ambiente mais inclusivo e cooperativo, já sustentado teoricamente neste estudo, os alunos do grupo focal experimentam uma cultura de aprendizagem que valoriza a cooperação e a troca de conhecimento, o que pode explicar a manutenção do seu nível de concordância total.

As AES incluem atividades que desenvolvem competências sociais e cognitivas e promovem a aprendizagem dialógica, através da colaboração, ajuda entre os alunos e partilha de ideias. A aquisição deste tipo de competências pode ter contribuído para a perceção positiva da relação entre ajudar os amigos e o desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem.

As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos e na escolaridade obrigatória. As competências são determinantes numa perspectiva de construção coletiva e permitem a apropriação da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória. (Ministério da Educação, 2017)

As estratégias do INCLUD-ED enfatizam a interdependência positiva entre os alunos, destacando que o sucesso de um aluno está interligado ao sucesso dos outros. Esta interdependência pode influenciar, positivamente, a percepção da relação entre ajudar e aprender, por parte dos alunos. Por outro lado, o *feedback* recebido pelos alunos do grupo focal, durante a implementação das AES, pode ter enfatizado a importância da ajuda entre colegas para o processo de aprendizagem, contribuindo para a manutenção da concordância total.

A implementação das AES potencia o nível de consciência dos alunos do grupo focal sobre como a ajuda mútua pode ser uma estratégia eficaz para a aprendizagem, levando a respostas consistentes ao longo do tempo em que decorre o estudo.

Do mesmo modo, a implementação das Ações Educativas de Sucesso do INCLUD-ED influencia, positivamente, a percepção dos alunos sobre a relação entre ajudar os amigos e melhorar a sua aprendizagem, resultando em respostas mais consistentes e positivas no grupo focal em comparação ao grupo de controlo.

Questão 10 – Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.

		Estatísticas	
		10A.Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.	10B.Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.
N	Válido	1,177	1,186
	Omisso	15	6
Média		1.75	1.64
Mediana		1.00	1.00
Modo		1	1
Erro Desvio		.996	.952
Variância		.992	.906

Figura 79 - Q10 - Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.

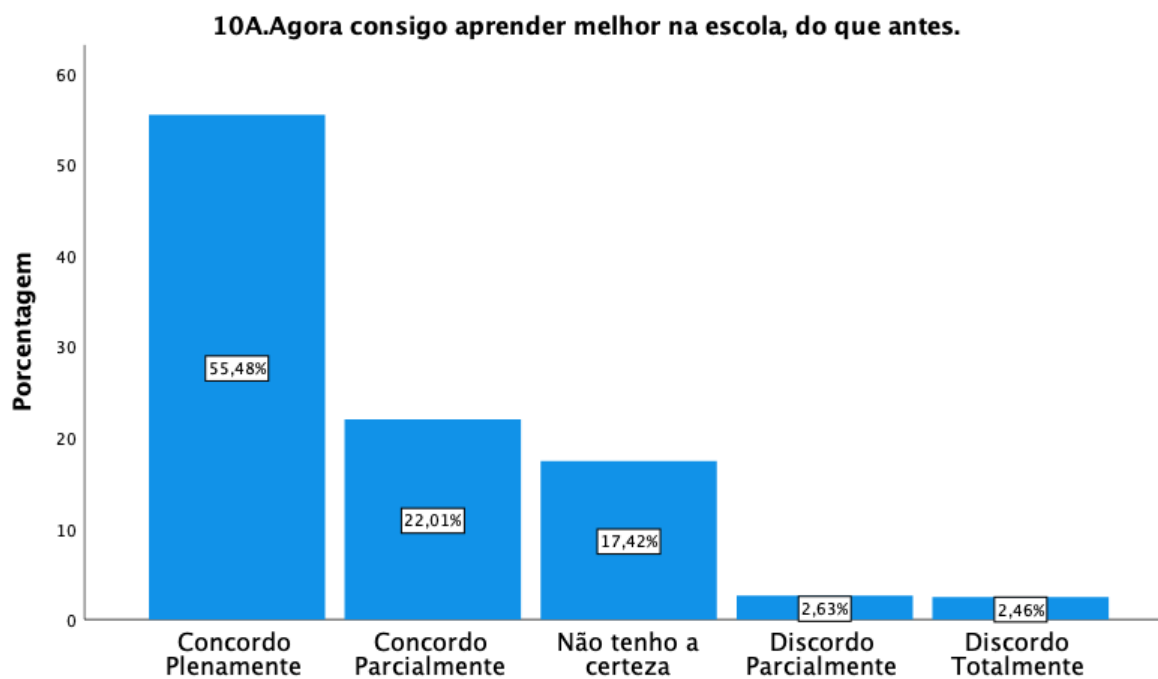


Figura 80 – Gráfico Q10A – Agora aprendo melhor na escola, do que antes.

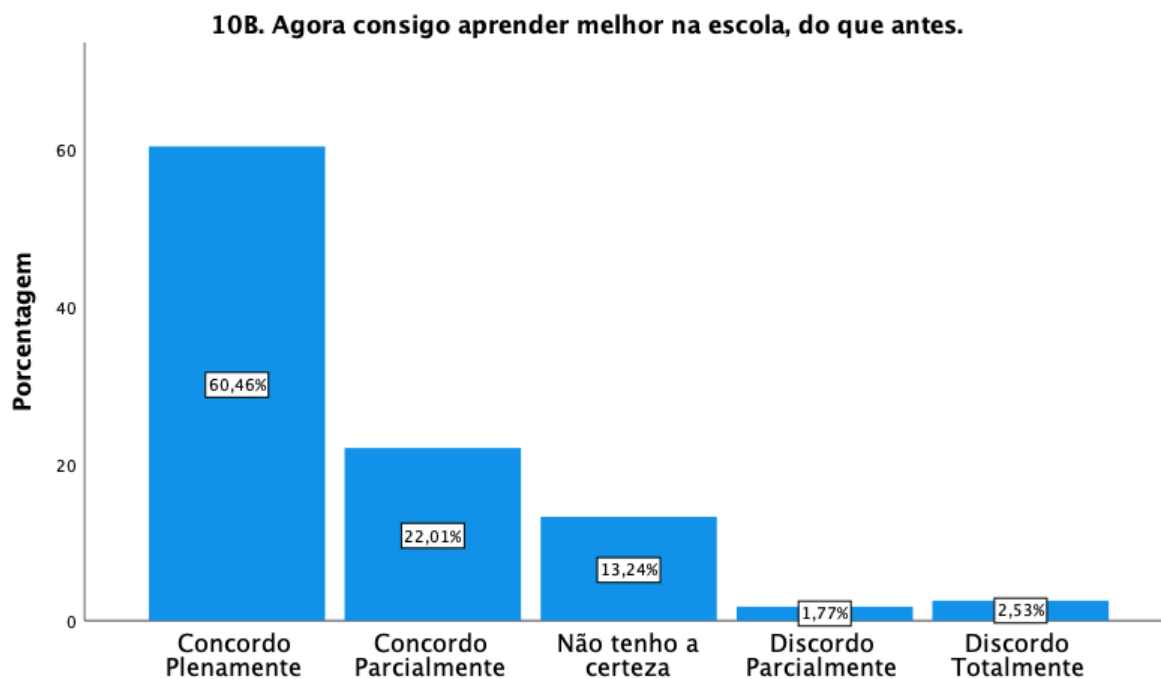


Figura 81 .– Gráfico Q10A – Agora aprendo melhor na escola, do que antes.

No momento pré AES 5,09% dos alunos *discordam*, 17,42% *não têm a certeza* e 77,49% *concordam* com a afirmação.

No momento pós AES 4,3% dos alunos *discordam*, 13,24% *não têm a certeza* e 82,47% *concordam* com a afirmação.

As respostas indiciam que os alunos reconhecem as vantagens deste tipo de trabalho colaborativo e dialógico em contexto de sala de aula. A alteração mais expressiva ocorre em 4,18% dos alunos que passam do nível *Não tenho a certeza* para os níveis de *concordância total* ou *parcial*.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
10A.Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.	GF	975	1.70	.989	.032	1.64	1.76	1	5
	GC	202	1.96	1.009	.071	1.82	2.10	1	5
	Total	1,177	1.75	.996	.029	1.69	1.80	1	5
10B.Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.	GF	985	1.54	.924	.029	1.48	1.60	1	5
	GC	201	2.13	.934	.066	2.00	2.26	1	5
	Total	1,186	1.64	.952	.028	1.58	1.69	1	5

Figura 82 - Q10 - teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA					
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.	
10A.Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.	Entre Grupos	10.701	1	10.701	10.873	.001	
	Nos grupos	1,156.343	1,175	.984			
	Total	1,167.043	1,176				
10B.Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.	Entre Grupos	58.163	1	58.163	67.821	<.001	
	Nos grupos	1,015.382	1,184	.858			
	Total	1,073.545	1,185				

Figura 83 - Q10 - teste ONE-WAY ANOVA

O teste ONE-WAY ANOVA permite confirmar que as respostas dos alunos, dos dois grupos e nos dois momentos, revelam significância estatística (1º momento $p=0,001$ e 2º momento $p<001$). Os alunos do grupo de controlo passam de um nível de concordância plena para um nível de concordância parcial.

Questão 11 – Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.

		Estatísticas	
		11A.Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.	11B.Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.
N	Válido	1,186	1,188
	Omisso	6	4
Média		1.96	1.88
Mediana		1.00	1.00
Modo		1	1
Erro Desvio		1.265	1.188
Variância		1.599	1.412

Figura 84 - Q11 - Eu gosto de falar com os colegas sobre o livro que temos para ouvir ler.

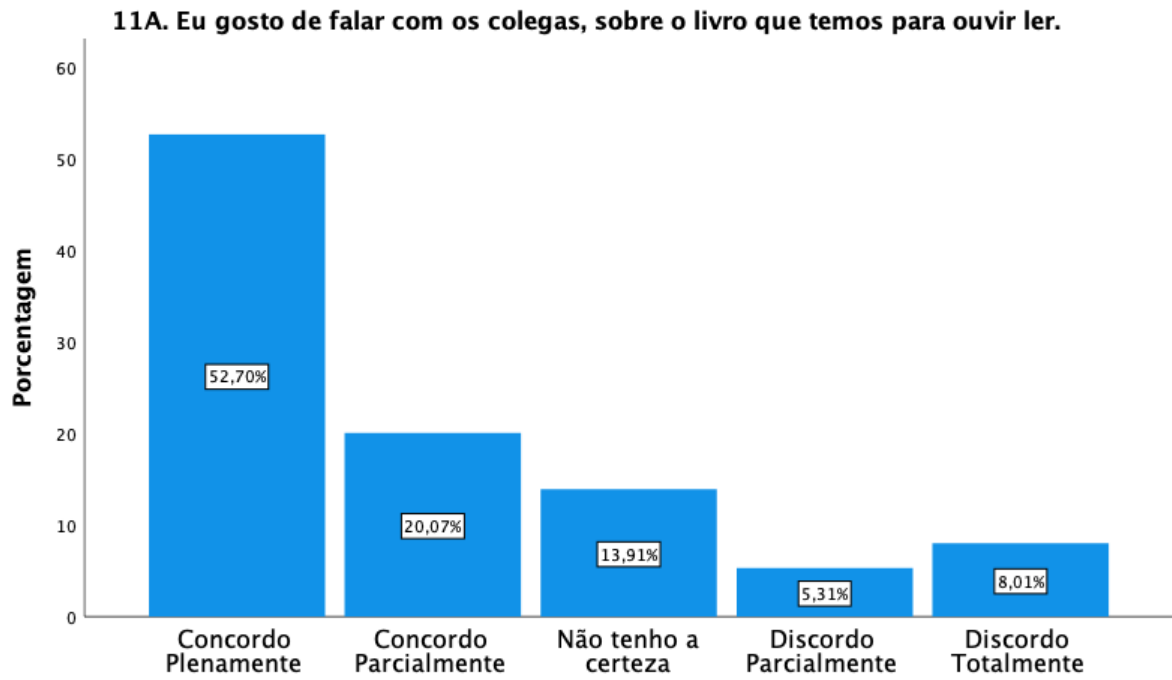


Figura 85 - Gráfico Q11A - Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.

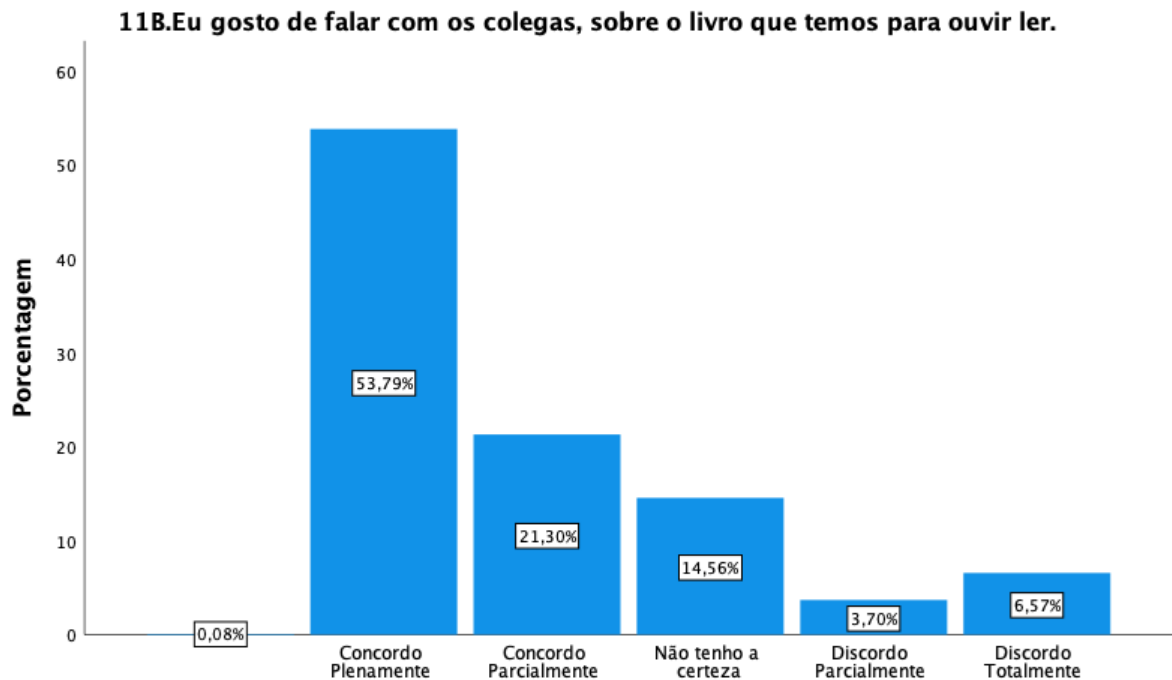


Figura 86 - Q11B - Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.

Nesta questão é visível o aumento da percentagem de alunos que manifestam um nível de concordância. Esta questão está estreitamente relacionada com a AES *Tertúlia Literária Dialógica*, um momento de verdadeira aprendizagem dialógica, em que os alunos são convidados, a partir da leitura de uma obra clássica (literatura, pintura, música...), a partilhar sentimentos, emoções e opiniões, em que todas as intervenções são válidas desde que suportadas por uma forte argumentação.

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
11A.Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.	GF	985	1.86	1.240	.040	1.78	1.94	1	5
	GC	201	2.44	1.276	.090	2.26	2.62	1	5
	Total	1,186	1.96	1.265	.037	1.89	2.03	1	5
11B.Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.	GF	986	1.77	1.180	.038	1.70	1.85	1	5
	GC	202	2.38	1.101	.077	2.23	2.53	1	5
	Total	1,188	1.88	1.188	.034	1.81	1.94	1	5

Figura 87 – Q11 teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
11A.Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.	Entre Grupos	55.558	1	55.558	35.762	<.001
	Nos grupos	1,839.418	1,184	1.554		
	Total	1,894.976	1,185			
11B.Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.	Entre Grupos	61.844	1	61.844	45.438	<.001
	Nos grupos	1,614.213	1,186	1.361		
	Total	1,676.057	1,187			

Figura 88 - Q11 teste ONE-WAY ANOVA

O teste estatístico ONE-WAY ANOVA permite verificar a existência de significância estatística nas respostas dadas pelos alunos do grupo de controlo e do grupo focal, nos dois momentos de implementação do questionário. Os alunos do grupo focal mantiveram, nos dois momentos, o nível de concordância total com a afirmação. Os alunos do grupo de controlo mantiveram sempre o nível de concordância parcial. De referir, que esta afirmação está intimamente relacionada com a implementação da AES *Tertúlia Literária Dialógica*.

Questão 12 – Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.

		Estatísticas	
		12A.Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.	12B.Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.
N	Válido	1,189	1,190
	Omisso	3	2
Média		1.56	1.68
Mediana		1.00	1.00
Modo		1	1
Erro Desvio		.993	1.075
Variância		.985	1.156

Figura 89 - Q12 - Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.

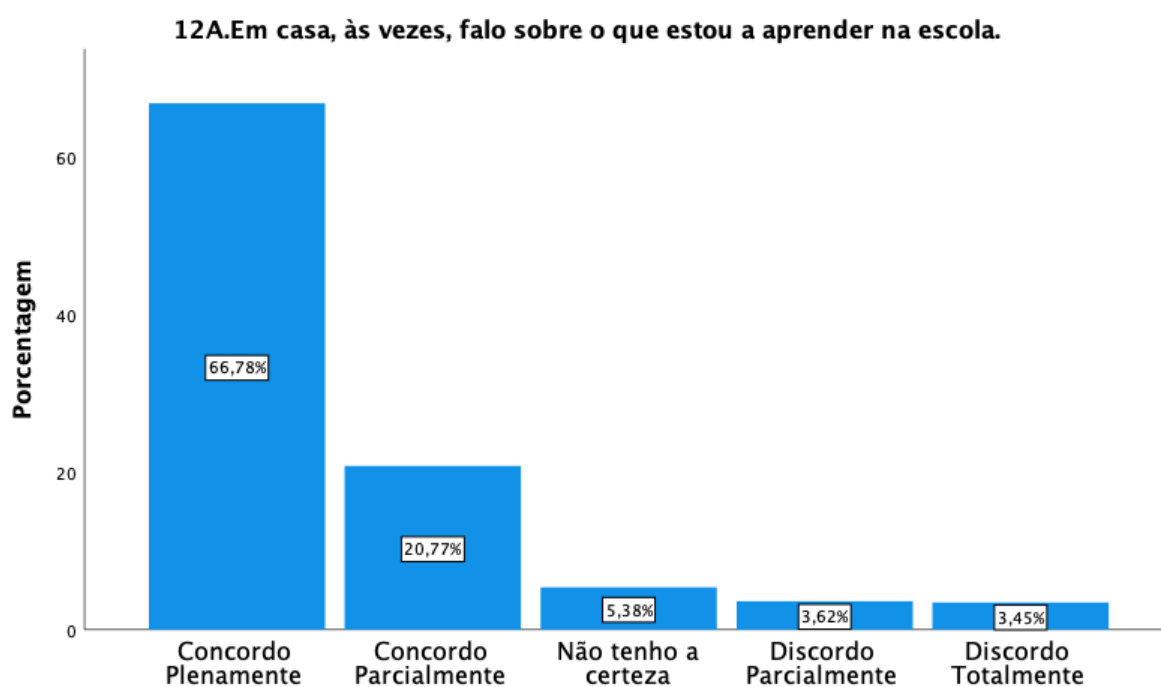


Figura 90 - Gráfico Q1A - Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.

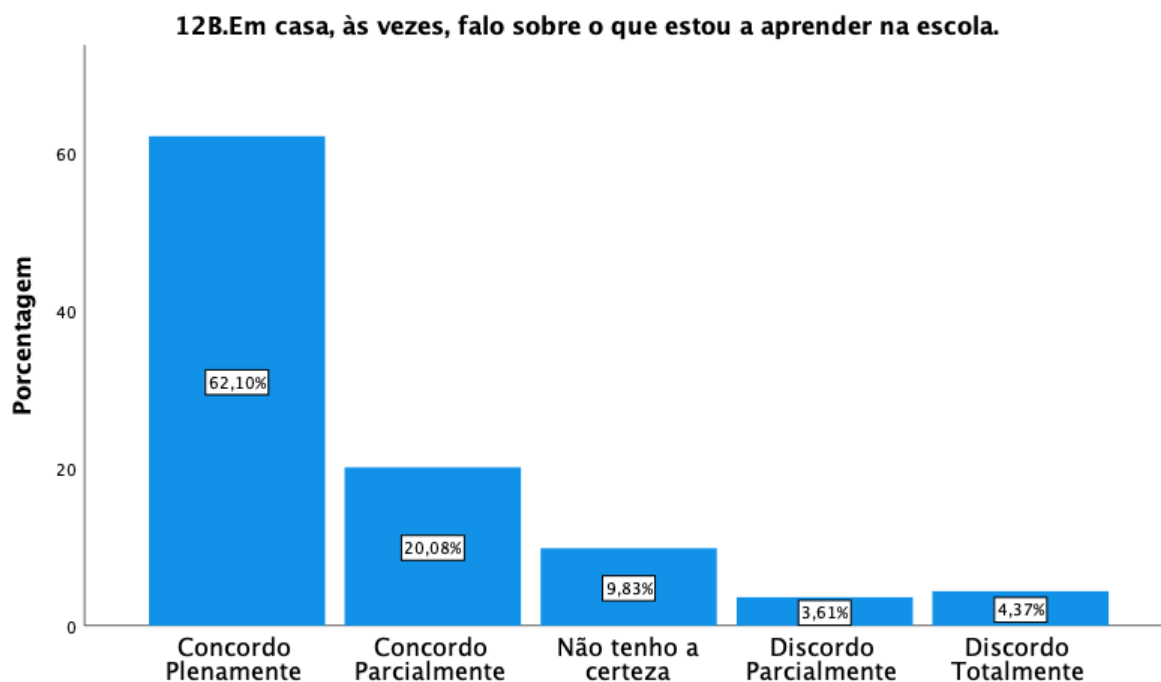


Figura 91 - Gráfico Q12B - Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.

Nesta questão verifica-se variância, estatisticamente relevante, nas respostas dos alunos de ambos os grupos, no 2º momento (pós-AES).

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
12A.Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.	GF	987	1.53	.966	.031	1.47	1.59	1	5
	GC	202	1.70	1.107	.078	1.55	1.86	1	5
	Total	1,189	1.56	.993	.029	1.51	1.62	1	5
12B.Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.	GF	988	1.59	1.038	.033	1.52	1.65	1	5
	GC	202	2.15	1.132	.080	1.99	2.31	1	5
	Total	1,190	1.68	1.075	.031	1.62	1.74	1	5

Figura 92 - Q12 teste ONE-WAY ANOVA

		ANOVA					
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.	
12A.Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.	Entre Grupos	4.848	1	4.848	4.936	.026	
	Nos grupos	1,165.858	1,187	.982			
	Total	1,170.706	1,188				
12B.Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.	Entre Grupos	53.253	1	53.253	47.876	<.001	
	Nos grupos	1,321.403	1,188	1.112			
	Total	1,374.655	1,189				

Figura 93 - Q12 teste ONE-WAY ANOVA

Quando aplicado o teste estatístico ONE-WAY ANOVA verificamos que existem diferenças, com significância estatística, nas respostas dos alunos do grupo de controlo, principalmente no 2º momento, em que o nível de concordância passa de total para parcial.

A análise efetuada aos dados permite identificar as seguintes afirmações como aquelas que têm maior significância estatística (Q2B, Q3B, Q4B, Q5B, Q6A, Q7B, Q8B, Q9B, Q10A e B, Q11A e B e Q12B).

Nº da questão	Questão
2B	<i>Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.</i>
3B	<i>Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.</i>
4B	<i>Às vezes, aprender na escola é aborrecido.</i>
5B	<i>Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.</i>
6A	<i>Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.</i>
7B	<i>Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.</i>
8B	<i>É bom ouvir as ideias dos outros.</i>
9B	<i>Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.</i>
10 A e B	<i>Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.</i>
11 A e B	<i>Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.</i>
12B	<i>Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.</i>

Tabela 17 – Questões com significância estatística

As questões 3 e 4 foram colocadas pela negativa, sendo visíveis as diferenças obtidas entre as respostas do grupo de controlo e do grupo focal.

De salientar que as questões assinaladas com a letra A dizem respeito ao período pré-AES e as questões assinaladas com a letra B referem-se ao período pós-AES.

Conclusões dos inquéritos aplicados aos alunos

A primeira questão de investigação que norteia o presente estudo relaciona-se com as **percepções que os alunos têm relativamente à forma como aprendem na escola** e é respondida através do campo empírico do estudo.

A análise feita aos dados permite concluir que os alunos aprendem melhor através de processos dialógicos e colaborativos. Os alunos aprendem melhor quando podem partilhar as suas ideias ou ouvir as ideias dos outros, quando ajudam os colegas ou são ajudados por eles, quando têm outros adultos na sala de aula.

Do campo empírico emergem os constructos teóricos de aprendizagem ativa vs aprendizagem passiva e aprendizagem dialógica, a qual converge, no campo conceptual, com aprendizagem ativa.

No capítulo de “Análise e discussão dos resultados” é feita a análise detalhada dos dados empíricos resultantes da primeira questão de investigação, são enunciados os conceitos teóricos emergentes e a sua validação através dos resultados do campo empírico.

Conceito de aprendizagem	Questão
Aprendizagem dialógica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.</i> • <i>Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.</i> • <i>Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.</i> • <i>Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.</i> • <i>É bom ouvir as ideias dos outros.</i> • <i>Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.</i> • <i>Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.</i>
Aprendizagem ativa vs Aprendizagem passiva	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Às vezes, aprender na escola é aborrecido.</i> • <i>Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.</i> • <i>Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.</i> • <i>Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.</i>

Tabela 18 – Questões com relevância estatística e relação com o conceito de aprendizagem

As conclusões, objetivadas pela análise empírica da primeira questão do estudo, refletem as perceções dos alunos em relação à forma como aprendem na escola.

Os resultados do campo empírico e a sua relação com o campo teórico permitem concluir que os alunos aprendem melhor através de processos ativos, dialógicos e colaborativos. Os alunos aprendem melhor quando podem partilhar as suas ideias ou ouvir as ideias dos outros, quando ajudam os colegas ou são ajudados por eles, quando têm outros adultos na sala de aula.

Estas conclusões, no geral, evidenciam a importância de considerar as percepções dos alunos e adaptar as práticas educacionais para atender às suas necessidades individuais, com promoção de uma educação inclusiva. Estes pressupostos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz, motivador e significativo para os alunos, promovendo um maior envolvimento, motivação e sucesso educacional.

A implementação das AES, na percepção dos alunos, revela-se importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e dialógica assente no diálogo e na construção colaborativa do conhecimento, contrastando com a aprendizagem passiva, onde o professor é o único detentor de conhecimento e o aluno tem um papel passivo, e aproxima-se da aprendizagem ativa, que salienta a participação ativa dos alunos em experiências práticas e interativas.

Em suma, a implementação das AES do programa INCLUD-ED impacta no desenvolvimento das competências dos alunos, uma vez que potencia uma abordagem, simultaneamente, inclusiva e individualizada, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso à aprendizagem e ao conhecimento. Conclui-se, assim, que os alunos aprendem melhor através de processos ativos, inclusivos, dialógicos e colaborativos, pois podem partilhar as suas ideias ou ouvir as ideias dos outros, ajudar os colegas ou ser ajudados por eles, receber outros adultos na sala de aula, por forma a garantir o acesso de todos à aprendizagem e ao conhecimento.

Inquérito aos Professores

Os inquéritos realizados aos professores permitem responder às questões dois e três da investigação:

- Questão 2- *Analisar as perceções dos professores relativamente à implementação das AES do Projeto INCLUD-ED, identificando as AES mais implementadas e que têm maior impacto nas competências dos alunos.*

- Questão 3 – *Analisar em que medida os professores percecionam a relação entre as AES e o desenvolvimento de diferentes áreas de competência.*

No questionário aplicado aos professores foram identificadas as variáveis independentes e dependentes.

Variáveis independentes	Variáveis dependentes
Género	Conhecimento do Projeto.
Idade	Há quantos anos está a implementar o projeto.
Grau académico	O projeto foi-lhe apresentado com carácter de obrigatoriedade.
Nível de ensino que leciona	O projeto suscitou o seu interesse?
Grupo disciplinar	Fez formação no âmbito do projeto?
Anos de serviço	AES implementadas. Periodicidade de implementação das AES. Disciplina de implementação do GI. AES TD – Linguagem e Textos AES TD – Informação e Comunicação AES TD – Raciocínio e resolução de problemas

Variáveis independentes	Variáveis dependentes
	AES TD – Pensamento Crítico e Criativo
	AES TD – Relacionamento Interpessoal
	AES TD – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
	AES GI – Linguagem e Textos
	AES GI – Informação e Comunicação
	AES GI – Raciocínio e resolução de problemas
	AES GI – Pensamento Crítico e Criativo
	AES GI – Relacionamento Interpessoal
	AES GI – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
	AES BT – Linguagem e Textos
	AES BT – Informação e Comunicação
	AES BT – Raciocínio e resolução de problemas
	AES BT – Pensamento Crítico e Criativo
	AES BT – Relacionamento Interpessoal
	AES BT – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
	AES MDPRC – Linguagem e Textos
	AES MDPRC – Informação e Comunicação
	AES MDPRC – Raciocínio e resolução de problemas
	AES MDPRC – Pensamento Crítico e Criativo
	AES MDPRC – Relacionamento Interpessoal
	AES MDPRC – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Tabela 19 – Identificação das variáveis dependentes e independentes.

As variáveis dependentes pertencentes à Parte II – *Conhecimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem* e a Parte III – *Implementação das Ações Educativas de*

Sucesso são tratadas com procedimentos de estatística descritiva, por serem variáveis nominais.

As questões pertencentes à Parte IV – *Ações Educativas de Sucesso e Competências do Perfil do Aluno* são tratadas com recurso a procedimentos de estatística descritiva e correlacional.

Validade dos dados

A análise fatorial permite avaliar o quão válidos de analisar se revelam os dados recolhidos.

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		.443
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1,084.439
	gl	276
	Sig.	<001

Figura 94 - Teste KMO e Bartlett

Quando se aplica um teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e um teste de esfericidade de Bartlett no contexto de uma análise fatorial, avalia-se se os dados são apropriados para a aplicação da análise fatorial. Estes testes fornecem informações sobre a adequação dos dados e a presença de estrutura nos mesmos.

O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é usado para medir a adequação da amostra de dados para a realização da análise fatorial. O resultado do teste é um valor entre 0 e 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam uma maior adequação dos dados para a análise fatorial.

Já o teste de esfericidade de Bartlett é usado para verificar a hipótese nula de que as variáveis estão descorrelacionadas ou não possuem uma estrutura de fatores latentes. Se o valor- p (p -value) associado ao teste for menor que o nível de significância pré-determinado (geralmente 0,05), rejeitamos a hipótese nula e concluímos que há evidências para suportar a existência de uma estrutura de fatores latentes nos dados.

Portanto, quando nos referimos a um valor de $p < 0,001$ em um teste KMO e Bartlett, significa que o resultado é altamente significativo, fornecendo evidências fortes para suportar a adequação dos dados para aplicação da análise fatorial. Isso sugere que os dados apresentam uma estrutura subjacente que pode ser explorada e que os fatores latentes podem ser extraídos com confiança.

Componente	Variância total explicada								
	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	12.693	52.888	52.888	12.693	52.888	52.888	5.907	24.613	24.613
2	3.441	14.339	67.227	3.441	14.339	67.227	5.067	21.114	45.728
3	2.848	11.866	79.093	2.848	11.866	79.093	4.821	20.088	65.815
4	1.351	5.629	84.722	1.351	5.629	84.722	4.538	18.907	84.722
5	.755	3.145	87.867						
6	.583	2.428	90.295						
7	.436	1.815	92.110						
8	.348	1.449	93.560						
9	.313	1.304	94.863						
10	.301	1.254	96.117						
11	.227	.944	97.062						
12	.192	.801	97.863						
13	.146	.608	98.471						
14	.116	.485	98.956						
15	.080	.332	99.288						
16	.056	.232	99.519						
17	.041	.171	99.690						
18	.029	.123	99.813						
19	.019	.081	99.894						
20	.012	.052	99.945						
21	.008	.035	99.980						
22	.004	.015	99.995						
23	.001	.004	99.999						
24	.000	.001	100.000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Figura 95 - Teste KMO e Bartlett - variância total explicada

Foram extraídos 4 fatores, correspondentes às 4 Ações Educativas de Sucesso:
Tertúlia Dialógica, Grupo Interativo, Biblioteca Tutorada e Modelo Dialógico de Prevenção e
Resolução de Conflitos.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	Biblioteca Tutorada	Modelo Dialógico Prevenção Resolução Conflitos	Grupo Interativo	Tertúlia Dialógica
TD_Linguagem e Textos	.412	.581	.152	.548
TD_Informação e Comunicação	.496	.437	.072	.627
TD_Raciocínio e resolução de problemas	.271	.254	.367	.751
TD_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	.347	.470	-.041	.597
TD_Relacionamento Interpessoal	.225	.458	.006	.642
TD_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	.287	.275	.033	.808
GI_Linguagem e Textos	.031	-.074	.780	.422
GI_Informação e Comunicação	.089	.196	.859	.162
GI_Raciocínio e Resolução de Problemas	.224	.298	.816	.205
GI_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	.245	.123	.798	.236
GI_Relacionamento Interpessoal	.089	.144	.889	-.110
GI_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	.182	.117	.886	-.129
BT_Linguagem e Textos	.908	.173	.112	.220
BT_Informação e Comunicação	.900	.113	.161	.267
BT_Raciocínio e Resolução de Problemas	.853	.056	.193	.372
BT_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	.866	.122	.197	.314
BT_Relacionamento Interpessoal	.889	.271	.135	.121
BT_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	.932	.262	.166	.078
MDPRC_Linguagem e textos	.187	.274	.180	.705
MDPRC_Informação e Comunicação	.240	.622	.276	.580
MDPRC_Raciocínio e resolução de problemas	.168	.843	.231	.346
MDPRC_Pensamento crítico e Pensamento Criativo	.280	.848	.239	.282
MDPRC_Relacionamento Interpessoal	.111	.933	.097	.242
MDPRC_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	.152	.906	.203	.242

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Figura 96 – Matriz de componente rotativa

Fiabilidade ou fidelidade dos dados

Importa avaliar a consistência e exatidão do processo de medida dos dados obtidos.

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.959	.959	24

Figura 97 - Alfa de Cronbach

De forma a testar a qualidade do instrumento, usado nesta investigação, recorre-se ao critério metodológico da fidelidade, que está relacionado com a análise da consistência interna do instrumento, testada com base no Coeficiente alfa de *Cronbach* (Almeida e Freire, 2008). O alfa de *Cronbach* do instrumento corresponde a um nível **excelente** de fiabilidade dos dados recolhidos.

Estatísticas de item-total					
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
TD_Linguagem e Textos	98.57	227.702	.852	.	.956
TD_ Informação e Comunicação	98.60	227.076	.837	.	.956
TD_Raciocínio e resolução de problemas	98.97	225.895	.778	.	.956
TD_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	98.50	231.224	.701	.	.957
TD_Relacionamento Interpessoal	98.60	230.869	.652	.	.958
TD_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	98.63	229.757	.698	.	.957
GI_Linguagem e Textos	98.63	240.447	.449	.	.959
GI_ Informação e Comunicação	98.43	238.944	.519	.	.959
GI_Raciocínio e Resolução de Problemas	98.30	238.148	.663	.	.958
GI_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	98.50	237.569	.588	.	.958
GI_Relacionamento Interpessoal	98.30	242.976	.367	.	.960
GI_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	98.23	242.047	.396	.	.960
BT_Linguagem e Textos	99.10	222.024	.756	.	.957
BT_ Informação e Comunicação	99.13	221.568	.762	.	.957
BT_Raciocínio e Resolução de Problemas	99.23	222.668	.773	.	.956
BT_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	99.13	221.430	.788	.	.956
BT_Relacionamento Interpessoal	99.00	221.724	.751	.	.957
BT_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	98.90	221.059	.764	.	.957
MDPRC_ Linguagem e textos	99.30	227.252	.639	.	.958
MDPRC_ Informação e Comunicação	98.87	225.085	.833	.	.956
MDPRC_ Raciocínio e resolução de problemas	98.57	227.082	.760	.	.956
MDPRC_ Pensamento crítico e Pensamento Criativo	98.60	225.972	.804	.	.956
MDPRC_Relacionamento Interpessoal	98.43	229.771	.661	.	.958
MDPRC_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	98.47	228.257	.715	.	.957

Figura 98 - Estatísticas de item-total

Teste Normalidade e de Homogeneidade de variâncias

Estatística Descritiva

Parte II – Conhecimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED

A segunda parte do questionário permite identificar a forma como os professores, integrados no grupo-piloto, têm conhecimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED.

Q7 - Como teve conhecimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED.

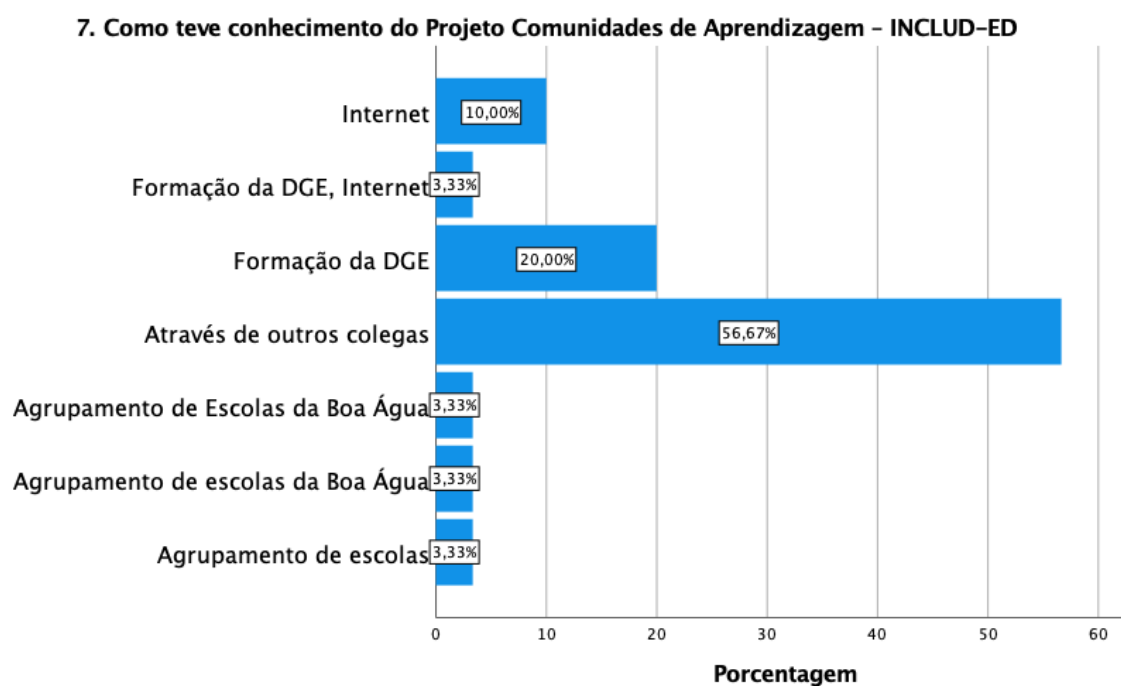


Figura 99 - Gráfico Q7 Como teve conhecimento do Projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED

Dos docentes inquiridos 86,7% (26) têm conhecimento do Projeto de Pesquisa INCLUD-ED maioritariamente através de outros colegas 56,7% (17), formação da DGE 20% (6) e Internet 10%. (3)

Q8 – Há quantos anos está a implementar o projeto?

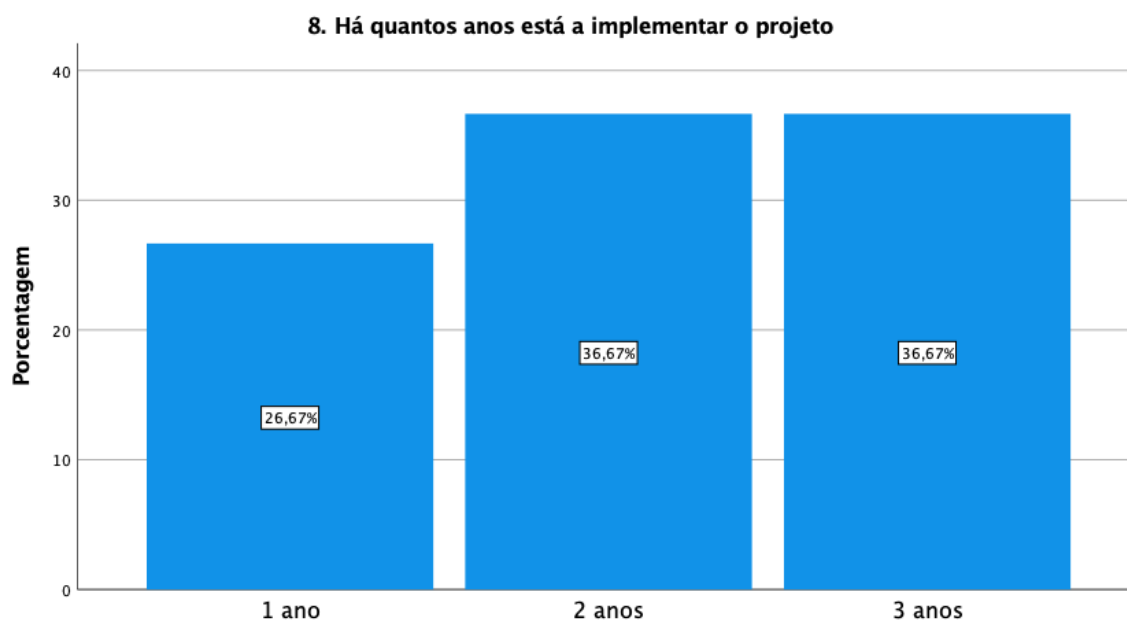


Figura 100 - Gráfico Q8 Há quantos anos está a implementar o projeto?

Os dados revelam que 36,7% (11) dos docentes inquiridos implementam o projeto desde o 1º ano do piloto (2017), 36,7% (11) aplicam as AES há dois anos (2018) e 26,7% (8) integram este projeto há um ano (2019).

Q9 -O Projeto foi-lhe apresentado com caráter de obrigatoriedade?

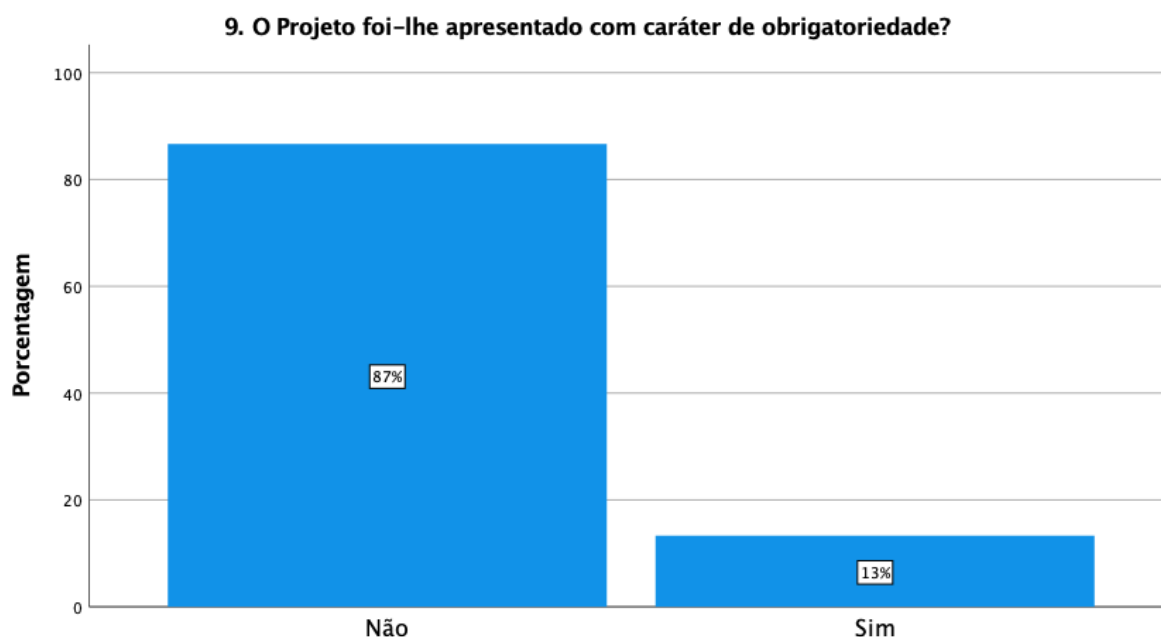


Figura 101 - Gráfico Q9 - O projeto foi-lhe apresentado com caráter de obrigatoriedade?

Os dados revelam que 87 % (26) dos docentes afirmam que o projeto lhes foi apresentado com caráter opcional e apenas 13% (4) refere que a implementação foi apresentada com cariz de obrigatoriedade.

Uma das premissas deste projeto e que permite a sua eficaz implementação é a inexistência de obrigatoriedade. Os docentes conhecem o projeto, mediante uma apresentação prévia, e decidem se querem ou não implementar as AES. Os estudos feitos pela Universidade de Barcelona demonstram que a implementação das ações educativas de sucesso tem de ser percecionada pelos docentes como uma mais-valia no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Todos os docentes inquiridos (os 30 participantes) revelam interesse pelo projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED e elencam os motivos. Neste sentido efetua-se uma análise de conteúdo, tendo sido extraídas as seguintes categorias.

Q10 – O projeto suscitou o seu interesse?

10. O projeto suscitou o seu interesse?

	N	%
Sim	30	100%

Figura 102 - Q10 - O projeto suscitou o seu interesse?

Todos os docentes inquiridos revelam interesse pelo projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED e elencam os motivos. Neste sentido efetua-se uma análise de conteúdo das respostas, tendo sido extraídas as seguintes categorias.

CATEGORIAS	FRASES
Motivação dos alunos	<i>“...poderem ser um meio de motivar os alunos para a leitura...”</i>
Melhoria das competências	<i>“...treinam outras <u>competências</u> como saber ouvir...”</i>
Inovação no processo ensino e aprendizagem	<i>“A forma de transmitir/coordenar conteúdos”</i> <i>“A <u>inovação</u> e o <u>interesse</u>.”</i> <i>“<u>Inovação metodológica</u> e acreditar no caminho a seguir.”</i> <i>“<u>Novas metodologias</u>.”</i> <i>“<u>Práticas educativas inovadoras</u> com vista a alcançar o <u>sucesso escolar</u>...”</i>
Relação escola-comunidade	<i>“A <u>participação da família</u> ou outros <u>membros da comunidade</u> dão um contributo para a <u>melhoria das aprendizagens</u>.”</i> <i>“...ambientes de convivência e <u>de partilha de experiências</u> e <u>de saberes</u> são uma mais-valia para alcançar o <u>sucesso escolar</u> de todos os alunos, assim como são promotores da <u>coesão social e educacional</u> em que todos podem participar (alunos, pessoal docente e não docentes, famílias e restante comunidade educativa) nessa transformação.”</i> <i>“<u>Interação</u> entre <u>escola família</u>.”</i>

CATEGORIAS	FRASES
Relações interpessoais	<i>“O <u>envolvimento da comunidade...</u>”</i>
	<i>“O facto de <u>preconizar o envolvimento da comunidade</u> envolvente à escola.”</i>
	<i>“Pela filosofia de <u>envolvimento da comunidade</u> educativa.”</i>
	<i>“Pela filosofia de <u>envolvimento das famílias e comunidade envolvente.</u>”</i>
	<i>“Por <u>envolver as famílias</u>”</i>
	<i>“...promovendo a <u>coesão social a inclusão, com a participação das famílias.</u>”</i>
	<i>“Proximidade com a <u>família e a comunidade</u>”</i>
	<i>“<u>Relação escola-casa</u>”</i>
	<i>“A <u>importância das relações interpessoais para o sucesso académico dos alunos...</u>”</i>
	<i>“Acreditar que o <u>sucesso académico</u> está intimamente ligado às <u>interações pessoais...</u>”</i>

Tabela 20 – Análise de conteúdo dos motivos apresentados pelos professores.

Os motivos indicados pelos professores inquiridos indiciam uma forte perceção de todos os pilares educacionais inerentes à filosofia preconizada no projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED. Da análise emergem as seguintes categorias “Motivação dos alunos” “Melhorias das Competências”, “Inovação no processo de ensino e aprendizagem”, “Relação Escola-Família”, “Relações Interpessoais”.

Q11 – Fez formação no âmbito do Projeto?

11. Fez formação no âmbito do Projeto?		
	N	%
Não	7	23%
Sim	23	77%

Figura 103 – Q11 Fez formação no âmbito do Projeto?

Dos professores inquiridos 77% (23) participa em formação no âmbito do Projeto, por forma a conhecer as dinâmicas específicas inerentes à implementação das Ações Educativas de Sucesso. É importante, igualmente, analisar que tipo de formação foi realizada. Os dados evidenciam que 37% (11) dos docentes frequentaram formação da DGE e na plataforma online do projeto; 27% (8) fizeram formação interna no Agrupamento; 10% (3) optaram pela formação online do projeto e 3% (1) participou em formações e encontros nacionais para partilha de experiências.

Parte III – Implementação das Ações Educativas de Sucesso

A terceira parte do questionário compreende 13 questões relacionadas com a implementação das AES. A análise dos dados permite obter a perceção que os docentes relativamente à implementação das AES, identificando a ação mais implementada, respondendo, assim, à segunda questão que norteia a presente investigação.

Apenas um dos docentes inquiridos não implementa a AES Grupo Interativo e 20 docentes (67%) implementam a AES semanalmente, como está previsto na génese do projeto.

Os Grupos Interativos são implementados nas disciplinas presentes na tabela abaixo:

Ranking	Disciplina do GI	Nº de docentes
1 ^a	Matemática	18
2 ^a	Português	16
3 ^a	Estudo do Meio	8
4 ^a	Expressão e Comunicação – EPE	7
5 ^a	Formação Pessoal e Social – EPE	7
6 ^a	Conhecimento do Mundo – EPE	6

Ranking	Disciplina do GI	Nº de docentes
7 ^a	Educação Artística	4
8 ^a	Cidadania e Desenvolvimento	4
9 ^a	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	3
10 ^a	TIC	2
11 ^a	História	2
12 ^a	Inglês, Francês, Espanhol, Ciências Naturais, Geografia, História e Geografia de Portugal, Educação Musical, Educação Física, Físico-química	1

Tabela 21 – Disciplinas do GI

Na área da Expressão e comunicação (EPE) são abordados os seguintes domínios:
Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Matemática, Educação motora.

Q12 – Qual das seguintes AES implementou?

Na análise a esta questão importa nomear cada uma das ações e quais as siglas correspondentes, para melhor compreender a informação abaixo indicada.

AES - Ações Educativas de Sucesso	SIGLA
<i>Tertúlia (literária/artística/musical ...) dialógica</i>	TD
<i>Grupos interativos</i>	GI
<i>Participação educativa da comunidade</i>	PEC
<i>Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos “Clube dos Valentes”</i>	MDPRC
<i>Biblioteca Tutorada</i>	BT
<i>Formação de Familiares</i>	FF
<i>Formação Pedagógica Dialógica</i>	FPD

Tabela 22 – Correspondência AES/Siglas

A análise efetuada aos dados permite verificar alguma dispersão nas respostas dos docentes, denotando-se que existem docentes que implementam todas as AES e outros docentes que aplicam apenas uma, duas ou três. A dispersão observada incentiva a uma análise mais rigorosa das respostas, por forma a obter um resultado que reflita a realidade da implementação das ações, nas escolas.

GI	TD	PEC	FPD	MDPRC	BT	FF
90%	63%	43%	37%	33%	7%	3%
27	19	13	11	10	2	1
docentes	docentes	docentes	docentes	docentes	docentes	docente
1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a

Tabela 23 – Quadro resumo das AES mais implementadas pelos docentes

Os dados revelam que a ação mais implementada é o GI, com uma percentagem de aplicação de 90%, seguida da TD, com 63%, a PEC, com 43%, a FDP, com 37%, o MDPRC, com 33%, a BT, com 7% e a FF, com apenas 3%.

Q13 – Com que periodicidade implementou a Tertúlia Dialógica?

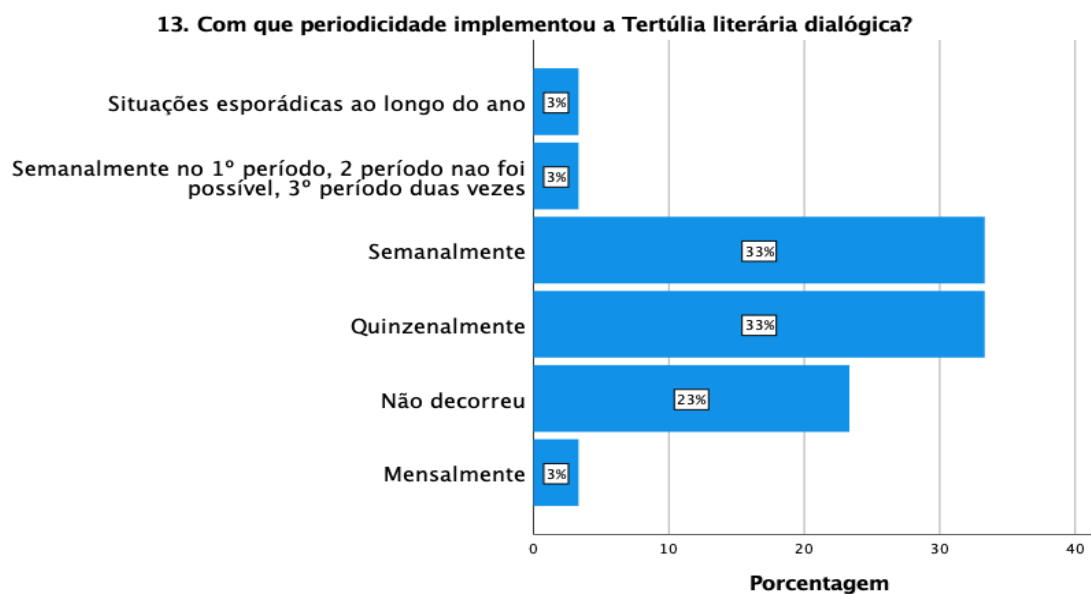


Figura 104- Gráfico Q13 - Com que periodicidade implementou a Tertúlia Literária Dialógica?

Os dados comprovam que apenas 23% (7) dos professores inquiridos não implementa a AES Tertúlia Dialógica. Verifica-se que os restantes docentes implementam esta ação quinzenalmente, semanalmente, mensalmente ou em situações esporádicas ao longo do ano.

Q14 – Com que periodicidade implementou os Grupos Interativos?

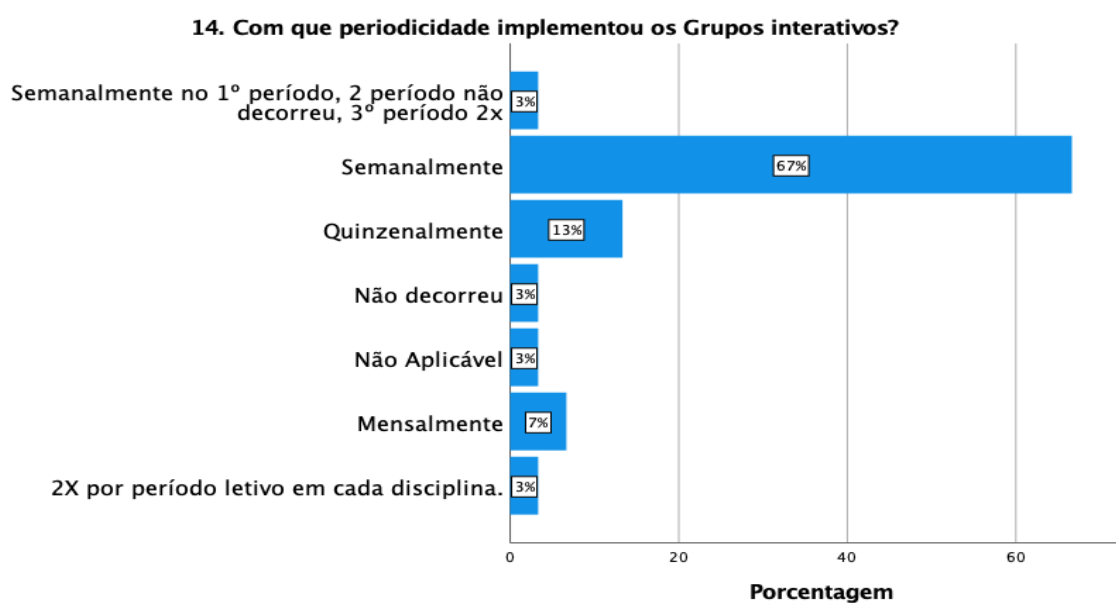


Figura 105 – Gráfico Q14 - Com que periodicidade implementou o Grupo Interativo?

Os dados revelam uma elevada percentagem de aplicação da AES GI. Apenas um dos docentes inquiridos (3%) não implementa a AES Grupo Interativo e 20 docentes (67%) implementam a AES semanalmente, como está previsto na génese do projeto.

Os Grupos Interativos são implementados nas disciplinas de: Matemática por 60% (18); Português por 53% (16); Estudo do Meio 27% (8); Expressão e Comunicação – EPE por 23% (7); Formação Pessoal e Social – EPE por 23% (7); Conhecimento do Mundo – EPE por 20% (6); Educação Artística por 13% (4); Cidadania e Desenvolvimento por 13% (4); Expressões Artísticas e Físico-Motoras por 10% (3); TIC por 7% (2); História por 10% (2); Inglês, Francês, Espanhol, Ciências Naturais, Geografia, História e Geografia de Portugal, Educação Musical, Educação Física, Físico-química, por 3% (1).

Importa clarificar que na área da Expressão e comunicação (Educação Pré-Escolar), indicada por 23% (7), são abordados os seguintes domínios: Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Matemática, Educação motora.

Q15 – Com que periodicidade implementou a Biblioteca Tutorada?

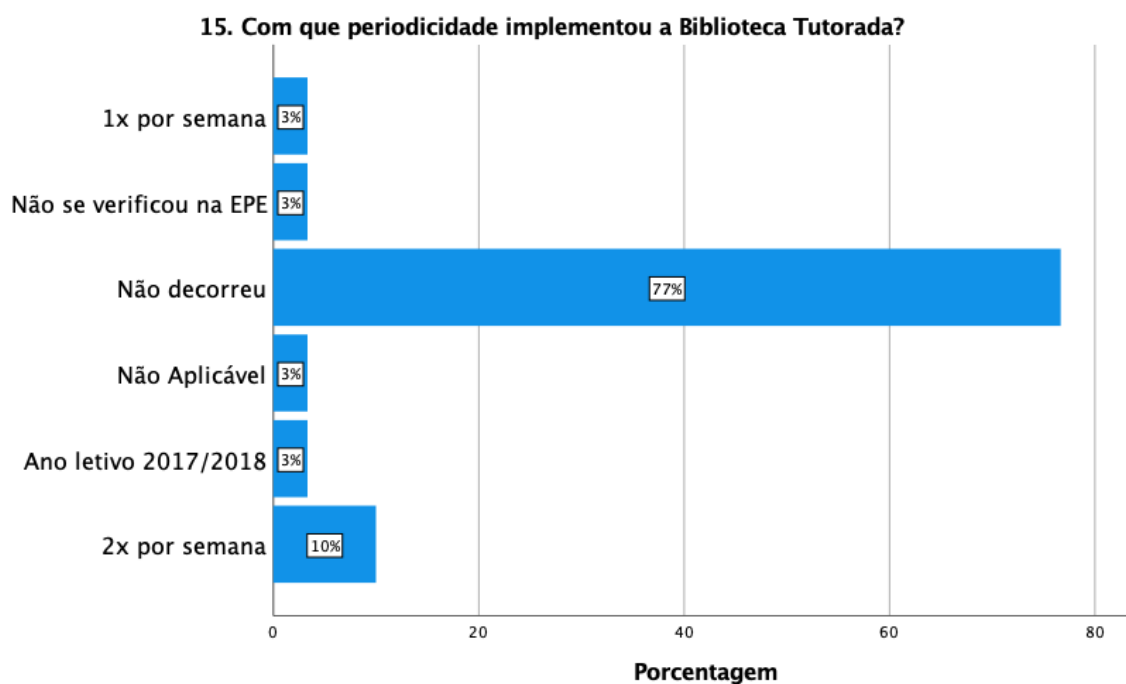


Figura 106 – Gráfico Q15 - Com que periodicidade implementou a Biblioteca Tutorada?

Os dados mostram que apenas 16% (5) dos docentes implementa esta ação.

Q15.1 – Quem dinamizou a Biblioteca Tutorada?

Nos casos em que se verificou a aplicação da Biblioteca Tutorada, a ação é implementada por voluntários (pais, mães, outros familiares), professores e outros elementos da comunidade envolvente.

Q 16 – Com que periodicidade decorreu a Participação Educativa da Comunidade?

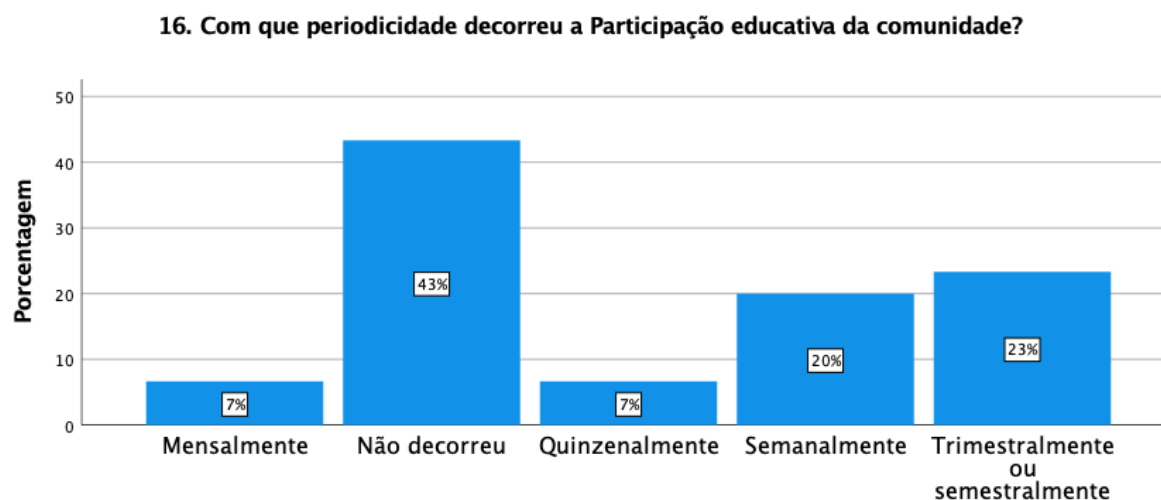


Figura 107- Gráfico Q16 - Com que periodicidade decorreu a Participação Educativa da Comunidade?

Os dados indicam que 43% (13) dos docentes não aplica a ação PEC. Os restantes docentes referem uma periodicidade trimestral ou semestral, semanal, mensal e quinzenal.

As atividades desenvolvidas na AES Participação Educativa da Comunidade são as descritas na tabela abaixo.

AES Participação Educativa da Comunidade	% - Nº prof.	Ranking
Grupo Interativo	40% - 12	1º
Tertúlias	27% - 8	2º
Encontros de formação	17% - 5	3º
Comissão mista	13% - 4	4º

Tabela 24 – Atividades desenvolvidas na AES Participação Educativa da Comunidade

Q 17 – Com que periodicidade decorreu a implementação do Modelo Dialógico de prevenção e resolução de conflitos “Clube dos Valentés”?

17. Com que periodicidade decorreu a implementação do Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos “Clube dos Valentés”?

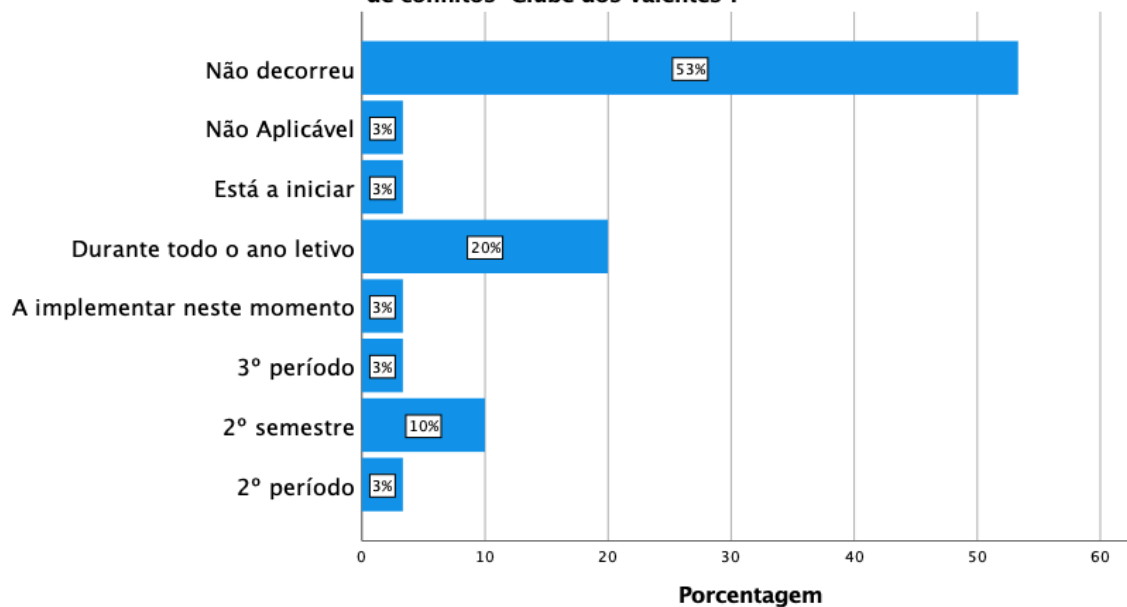


Figura 108- Gráfico Q17 - Com que periodicidade decorreu a implementação do MDPRC?

A Ação *Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* é implementada durante todo o ano letivo por 20% (6) dos docentes integrados no projeto-piloto. Verifica-se que 53% (15) dos docentes inquiridos não aplica esta ação.

Q18 – Com que periodicidade decorreu a Formação de Familiares?

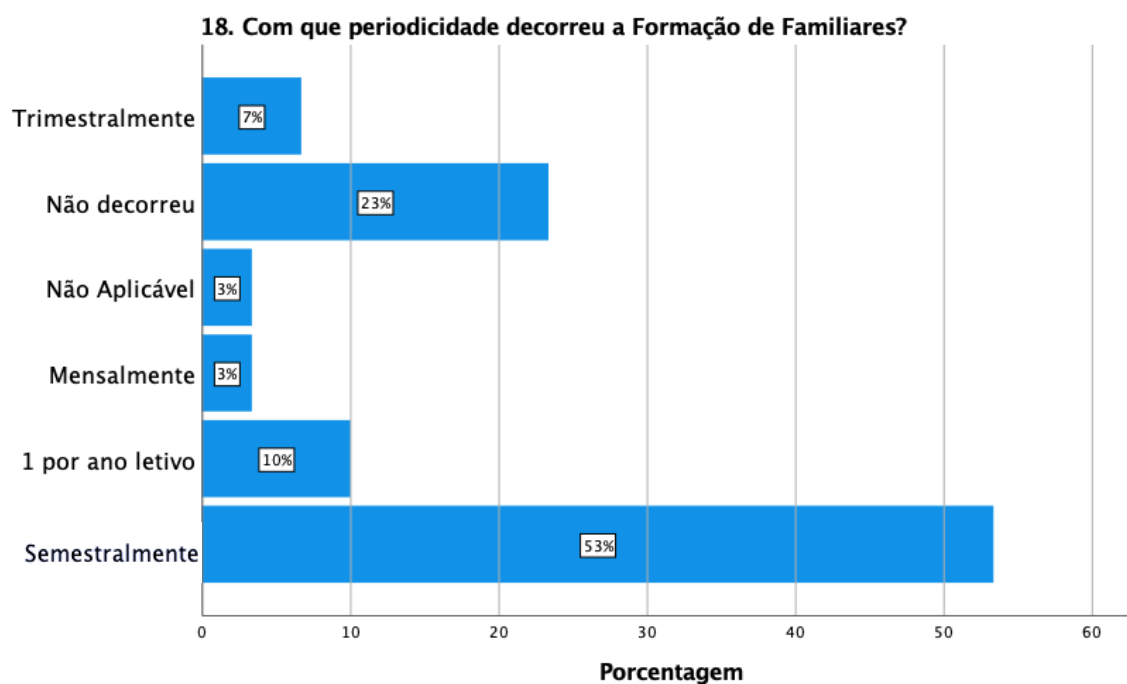


Figura 109- Gráfico Q18 - Com que periodicidade decorreu a Formação de Familiares?

A Ação *Formação de Familiares* é implementada semestralmente por 53% (13) dos docentes integrados no projeto-piloto.

As atividades desenvolvidas na AES *Formação de Familiares* são: Tertúlias Dialógicas, encontros de formação e comissão mista.

Q19 – Com que periodicidade decorreu a Formação Pedagógica Dialógica?

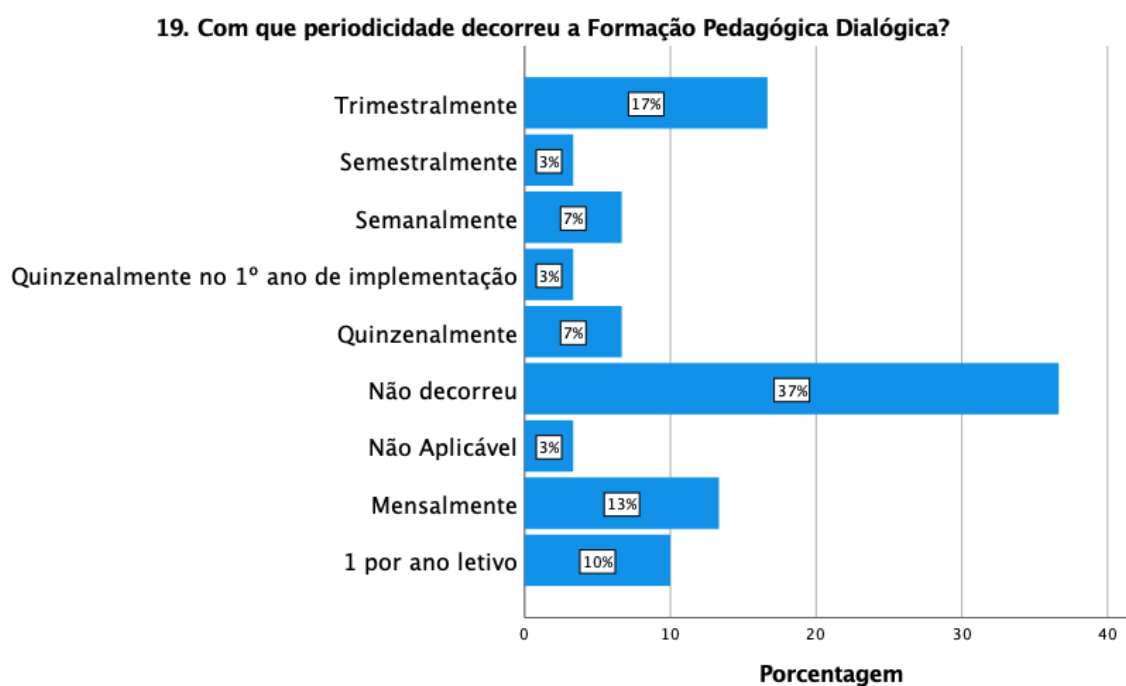


Figura 110- Gráfico Q19 - Com que periodicidade decorreu a Formação Pedagógica Dialógica?

As atividades desenvolvidas na AES Formação Pedagógica Dialógica são as descritas na tabela abaixo.

AES Formação Pedagógica Dialógica	Nº professores	Ranking
Tertúlias	13	2º
Encontros de formação	20	1º
Comissão mista	5	3º
Encontros de voluntários e reuniões de partilha	1	4º

Tabela 25 – Atividades dinamizadas na AES Formação Pedagógica Dialógica

Identificação das AES mais implementadas

O projeto INCLUD-ED é reconhecido pelas suas ações educativas de sucesso que visam promover a aprendizagem dialógica potenciando a inclusão de todos os alunos.

A análise dos dados permite verificar que as AES mais implementadas são: o Grupo Interativo (27 docentes = 90%), seguida da Tertúlia Dialógica (19 docentes = 63%), da Participação Educativa da Comunidade (13 docentes = 43%), da Formação Pedagógica Dialógica (11 docentes = 37%), do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos (10 docentes = 33%). As AES menos implementadas são a Biblioteca Tutorada (2 docentes = 7%) e a Formação de Familiares (1 docente = 3%).

As AES Grupo Interativo, Tertúlia Dialógica, Biblioteca Tutorada, Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos estão intimamente relacionadas com a aprendizagem instrumental dos alunos, quer de competências escolares/académicas, quer de competências socioemocionais.

A AES Participação Educativa da Comunidade está relacionada com o voluntariado que é um dos eixos desta ação educativa e que suporta a implementação dos Grupos Interativos. À escola cabe a missão de abrir as suas portas e receber de forma acolhedora os voluntários, integrando-os nas atividades.

A AES Formação Pedagógica Dialógica refere-se à formação dos docentes e restantes parceiros escolares. A AES Formação de Familiares diz respeito à formação de familiares, para poderem ajudar os seus filhos. Estas formações incluem a leitura e discussão, através de tertúlia dialógica, de artigos científicos, obras clássicas e outros registos, com os temas/preocupações/ desafios considerados importantes para os docentes ou familiares.

As AES Participação Educativa da Comunidade (voluntariado) e Formação Pedagógica Dialógica Formação de Familiares promovem ativamente a articulação

escola/comunidade e reforçam os conhecimentos dos docentes, dos elementos da comunidade envolvente e dos familiares, contribuindo de forma indireta na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos.

Assim podemos dividir as **AES** em dois tipos: as ações que **promovem diretamente a aprendizagem** e o **desenvolvimento de competências** dos alunos e as que **promovem a articulação escola/comunidade**, contribuindo de forma **indireta** na **aprendizagem** e **desenvolvimento de competências**.

Ações que promovem diretamente a Aprendizagem	Ações que promovem a relação Escola/Comunidade (impacto indireto)
Grupo Interativo	Participação Educativa da Comunidade (voluntariado)
Tertúlia Dialógica	Formação Pedagógica Dialógica
Modelos Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos	Formação de Familiares
Biblioteca Tutorada	

Tabela 26 – AES com impacto direto ou indireto na aprendizagem dos alunos.

Com base nas AES do projeto de pesquisa INCLUD-ED podemos observar que há uma diferença significativa na percentagem de implementação das diferentes ações pelos docentes inquiridos.

O Grupo Interativo é a ação educativa mais implementada, com 27 docentes (90%) a assinalar a sua utilização. Conclui-se que esta abordagem pode ser considerada eficaz e envolvente para promover a inclusão educacional e desenvolver a aprendizagem instrumental. Esta AES pressupõe a sistematização e consolidação de conhecimentos, mediante a realização de uma atividade instrumental, com a presença de voluntários, dentro da sala de aula.

O principal objetivo dos voluntários é promover um diálogo igualitário entre os alunos, estimulando o sentido de solidariedade. Os alunos com um ritmo mais rápido de aprendizagem são convidados a ajudar os seus colegas a concluírem as tarefas. Esta abordagem de organização da sala de aula, noutros países, tem mostrado resultados académicos mais positivos, levando ao sucesso dos alunos, além de melhorar a convivência entre eles.

Nesta ação educativa os alunos fornecem apoio mútuo, tanto nas áreas cognitivas quanto sociais. Os voluntários são responsáveis por facilitar o diálogo entre os alunos, encorajando-os a partilhar como chegaram a uma determinada resposta, expor os seus pensamentos e justificar as suas respostas. Enquanto isso, o professor circula pela sala de aula, respondendo a dúvidas e fornecendo suporte adicional para aqueles alunos que necessitam de mais ajuda.

Esta abordagem educativa coloca o foco nas interações entre os alunos como forma de melhorar a aprendizagem. Ao transformar o ambiente de aprendizagem e promover essa interação positiva, pretende-se alcançar um maior desenvolvimento das competências dos alunos.

A Tertúlia Dialógica é a segunda estratégia mais utilizada, com 19 docentes (63%) a indicar a sua implementação. Essa abordagem salienta o diálogo e a interação entre os participantes, o que pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva e o desenvolvimento da inteligência emocional.

É interessante observar que a tertúlia dialógica é a segunda estratégia mais utilizada pelos docentes, com 63% de indicação de implementação. Esta abordagem enfatiza o diálogo e a interação entre os participantes, o que pode trazer benefícios significativos para a

promoção de uma educação mais inclusiva e o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos.

Uma tertúlia dialógica no contexto do projeto INCLUD-ED é uma atividade em grupo na qual os participantes se reúnem para discutir e refletir sobre uma obra clássica. Estes encontros são caracterizados por um diálogo aberto e respeitoso, no qual todos têm a oportunidade de expressar suas opiniões e ouvir as perspectivas dos outros.

Durante uma tertúlia dialógica, o foco não está apenas na transmissão de conhecimento pelo professor, mas sim na troca de ideias e na construção conjunta de significado. Essa abordagem proporciona um ambiente seguro e inclusivo, onde os alunos se podem expressar livremente, desenvolver competências de linguagem e textos, pensamento crítico e aprender a respeitar e valorizar as diferentes visões de mundo.

Além disso, a tertúlia dialógica também tem o potencial de promover o desenvolvimento da inteligência emocional dos participantes. Através do diálogo e da escuta ativa, os alunos têm a oportunidade de desenvolver empatia, compreensão emocional e habilidades de comunicação interpessoal.

A tertúlia dialógica do projeto INCLUD-ED é uma ação educativa que procura promover o diálogo, a interação e a construção conjunta de significados entre os participantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva e o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos.

As AES GI e TD articulam-se com a ação Participação Educativa da Comunidade tendo sido implementadas por 13 (43%) docentes. A abordagem da PEC envolve a colaboração entre a escola e a comunidade, aumentando as oportunidades de aprendizagem dos alunos impactando, de forma indireta, na aquisição de competências. Como forma de

promover esta articulação, os docentes integrados no grupo-piloto indicam a realização de grupo interativo, tertúlias, encontros de formação e encontros da comissão mista.

O Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos é utilizado por 10 (33%) docentes. Esta estratégia contribui para a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentem confortáveis para expressar suas opiniões e resolver os conflitos de maneira construtiva, num verdadeiro exercício de cidadania ativa e responsável.

A Biblioteca Tutorada, dentro das ações que promovem a aprendizagem instrumental, é a ação menos implementada, com apenas 2 (6%) docentes a indicar a sua implementação. Esta AES pressupõe a existência de recursos adicionais (voluntários), uma vez que assenta na abertura da escola fora do seu horário de funcionamento, para apoiar os alunos nos seus estudos e trabalhos de casa.

A Formação Pedagógica Dialógica, implementada por 11 (36%) docentes, destaca a importância da formação contínua dos educadores, promovendo o diálogo e a reflexão sobre práticas inclusivas.

A Formação de Familiares é a menos utilizada, apenas 1 (3%) docente indica a sua execução.

Em resumo, esses resultados mostram a variedade de abordagens utilizadas pelos docentes do projeto INCLUD-ED, e destacam a importância de ações educativas como o Grupo Interativo, Tertúlia Dialógica, Participação Educativa da Comunidade, Formação Pedagógica Dialógica e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos na promoção da inclusão educacional.

Estas ações educativas têm o objetivo de melhorar as competências dos alunos, tanto académicas quanto sociais e emocionais. A sua implementação baseia-se nos princípios da aprendizagem dialógica (diálogo igualitário, transformação, criação de sentido, solidariedade,

dimensão instrumental, igualdade de diferenças, inteligência cultural), princípios esses que orientam a forma como ocorre o diálogo e a aprendizagem entre vários agentes do processo educativo.

Estatística descritiva e correlacional

Parte IV – Ações Educativas de Sucesso e Competências do PASEO

A última parte do questionário é composta por 4 questões, nas quais os professores inquiridos manifestam a sua opinião relativamente à relação entre a implementação das AES: *Tertúlia Dialógica, Grupo Interativo, Biblioteca Tutorada, Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* e o desenvolvimento das áreas de competência do PASEO: *Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.*

Na presente investigação apenas são consideradas as AES que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências (escolares e socioemocionais) por parte dos alunos (*Tertúlia Dialógica, Grupo Interativo, Biblioteca Tutorada, Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos*). As áreas de competência do PASEO consideradas são: *Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.*

Q20 - Em que medida as atividades das "Tertúlias Literárias/Artísticas/Musicais Dialógicas" contribuem para o desenvolvimento da área de competências do Perfil do Aluno

Linguagem e Textos

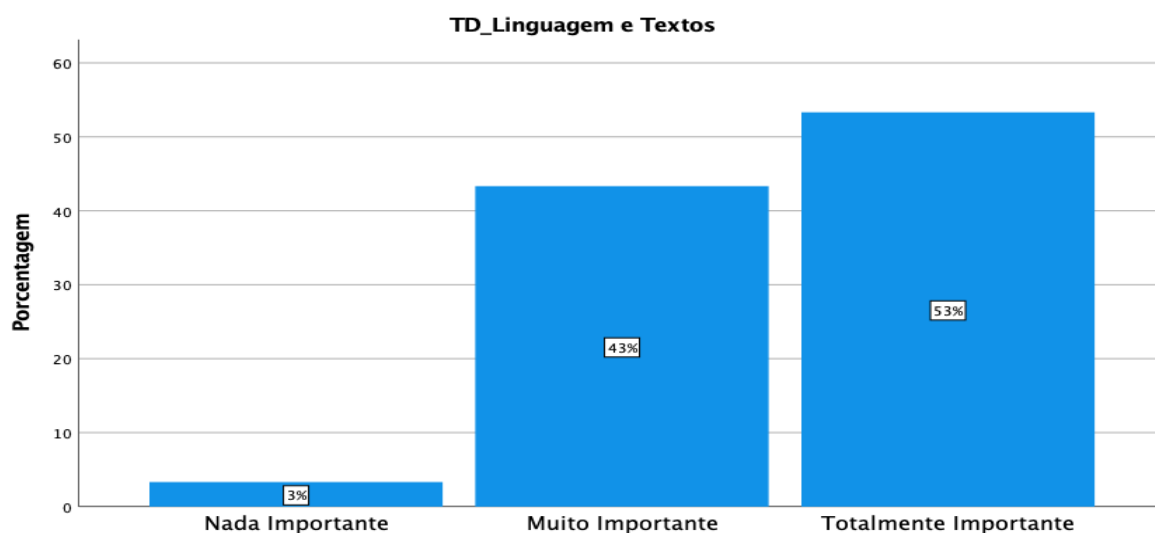


Figura 111 – Gráfico Q20 - TD vs Linguagem e Textos

Dos professores inquiridos 96% consideram que a Tertúlia Dialógica contribui para o desenvolvimento da área de competência *Linguagem e Textos* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. Apenas um dos professores inquiridos assinalou a opção “Nada Importante”.

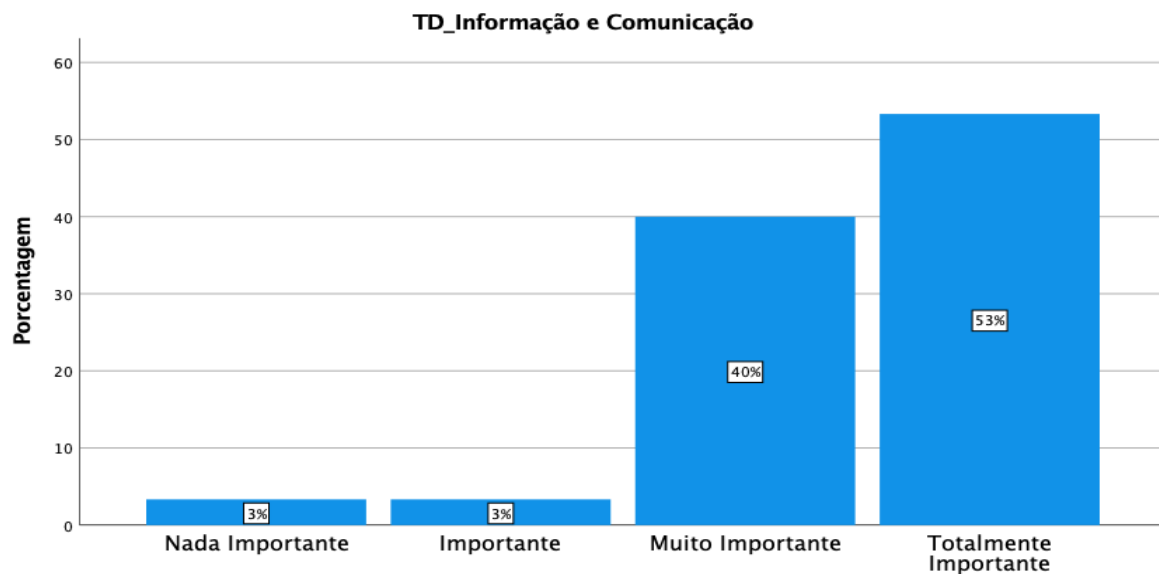


Figura 112- Gráfico Q20 – TD vs Informação e Comunicação?

Dos professores inquiridos 93% consideram que a Tertúlia Dialógica contribui para o desenvolvimento da área de competência *Informação e Comunicação* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. Apenas um dos professores inquiridos assinala a opção “Importante” e outro professor assinala a opção “Nada Importante”.

Raciocínio e Resolução de Problemas

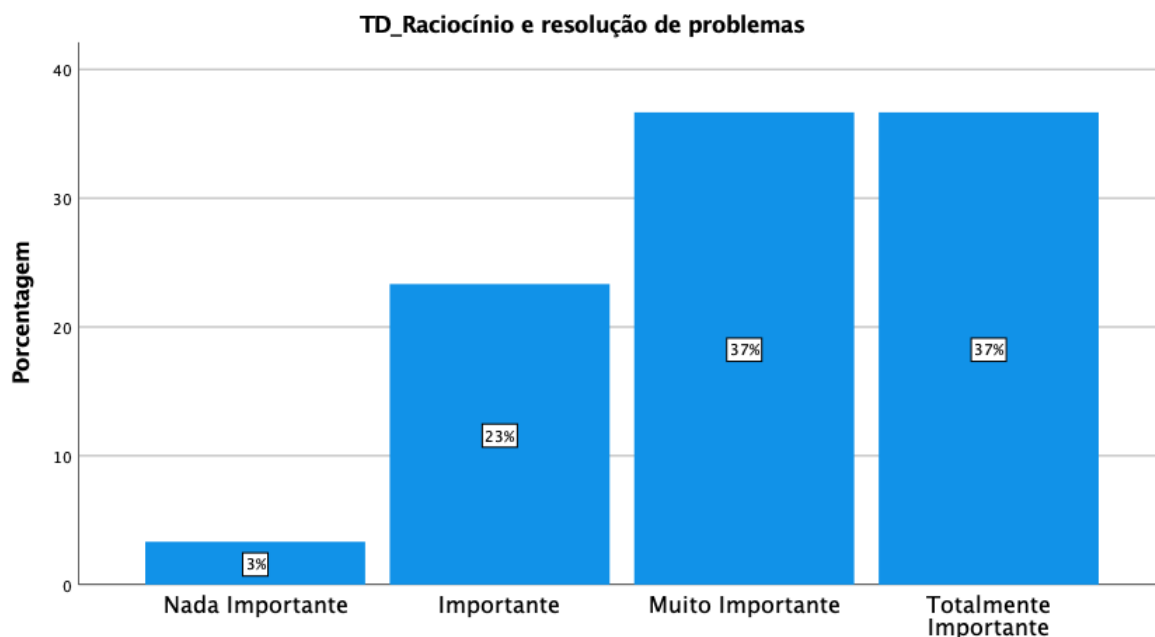


Figura 113- Gráfico Q20 – TD vs Raciocínio e Resolução de Problemas

Dos professores inquiridos 74% consideram que a Tertúlia Dialógica contribui para o desenvolvimento da área de competência *Raciocínio e Resolução de Problemas* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De mencionar os 23% dos docentes que assinala a opção “Importante”. Apenas um dos professores inquiridos assinala a opção “Nada Importante”.

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

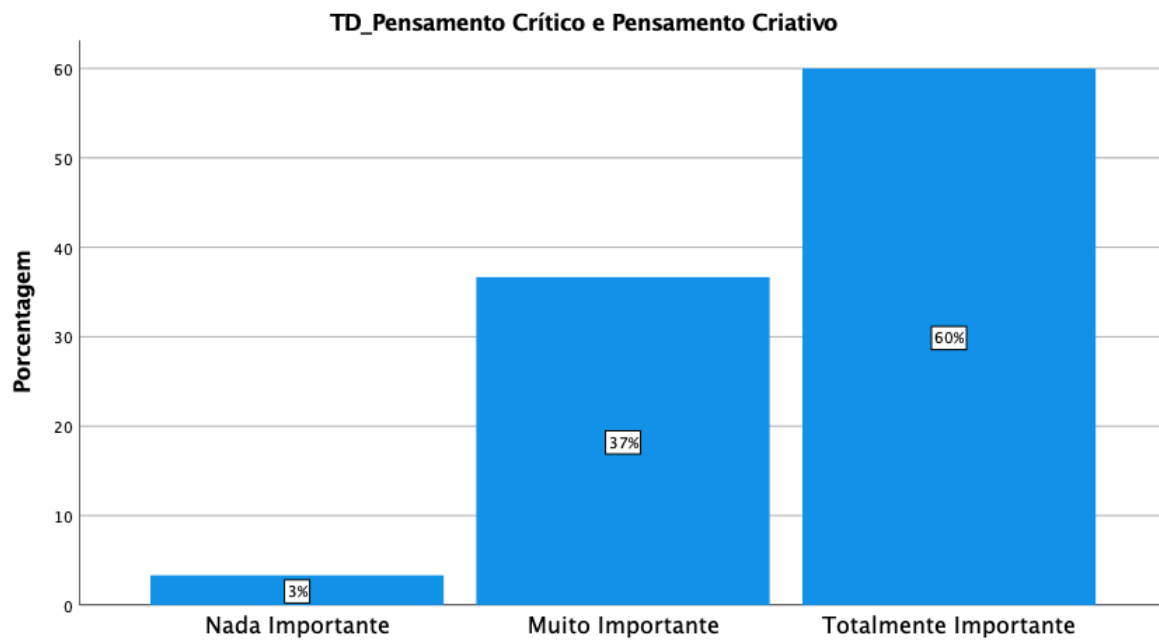


Figura 114- Gráfico Q20 – TD vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

Dos professores inquiridos 97% consideram que a Tertúlia Dialógica contribui para o desenvolvimento da área de competência *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. Apenas um dos professores inquiridos assinala a opção “Nada Importante”.

Relacionamento Interpessoal

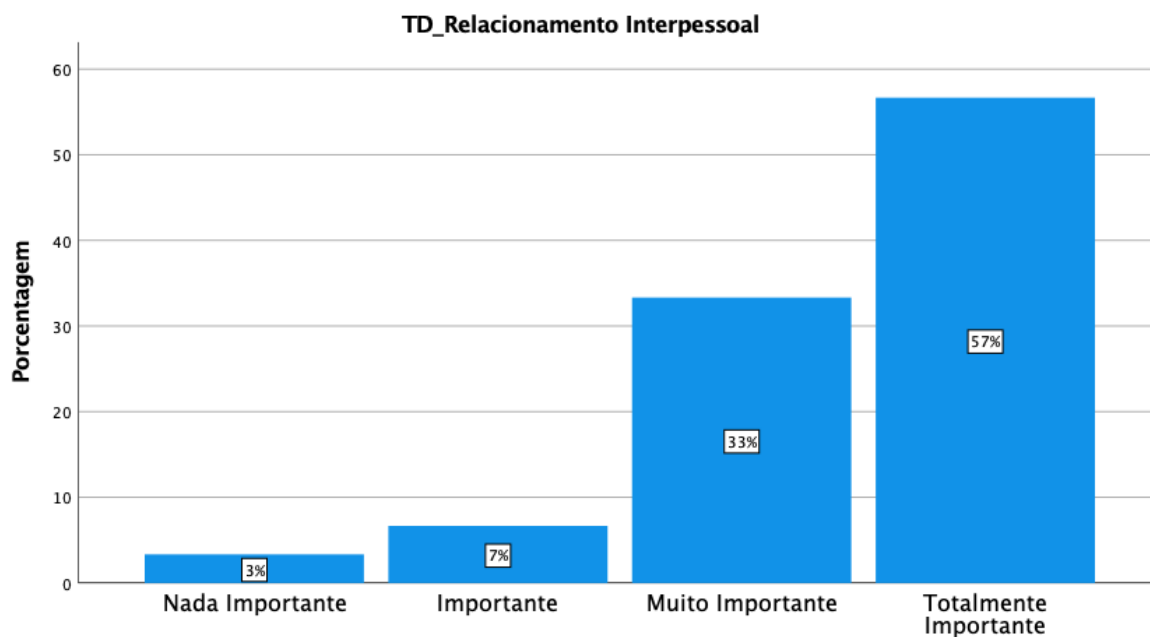


Figura 115- Gráfico Q20 – TD vs Relacionamento Interpessoal

Dos professores inquiridos 90% consideram que a Tertúlia Dialógica contribui para o desenvolvimento da área de competência *Relacionamento Interpessoal* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De referir os 7% dos docentes que assinala a opção “Importante”. Apenas um dos professores inquiridos assinala a opção “Nada Importante”.

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

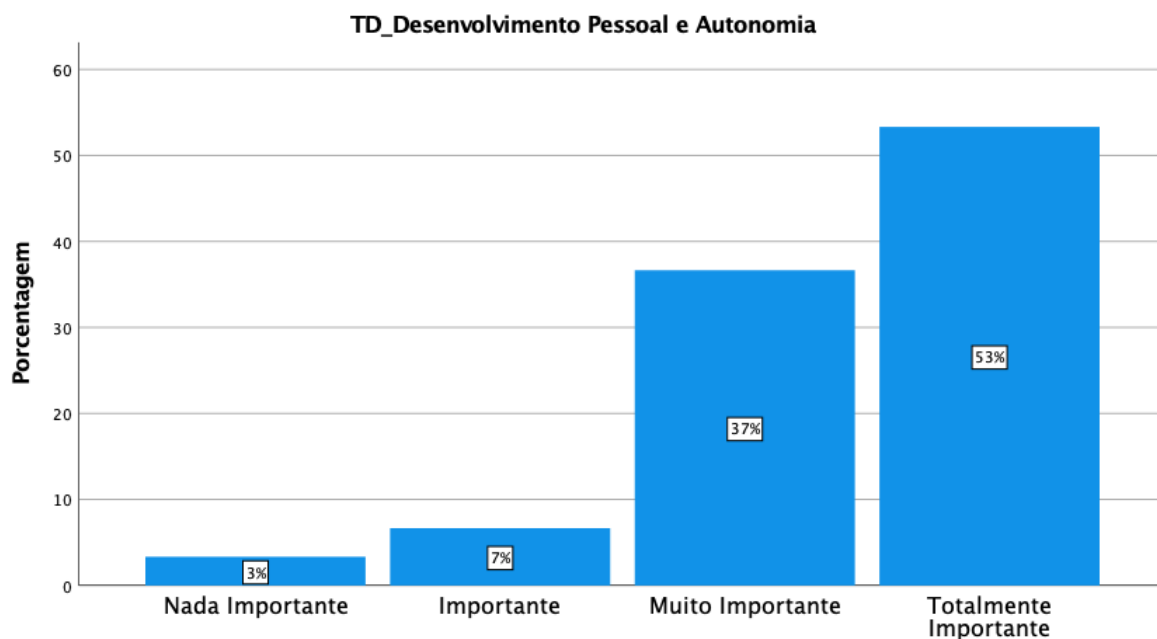


Figura 116 – Gráfico Q20 – TD vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Dos professores inquiridos 90% consideram que a Tertúlia Dialógica contribuiu para o desenvolvimento da área de competência *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De referir os 7% dos docentes que assinala a opção “Importante”. Apenas um dos professores inquiridos assinala a opção “Nada Importante”.

Q 21 - Em que medida as atividades nos "Grupos Interativos" contribuem para o desenvolvimento da área de competências do Perfil do Aluno

Linguagem e Textos

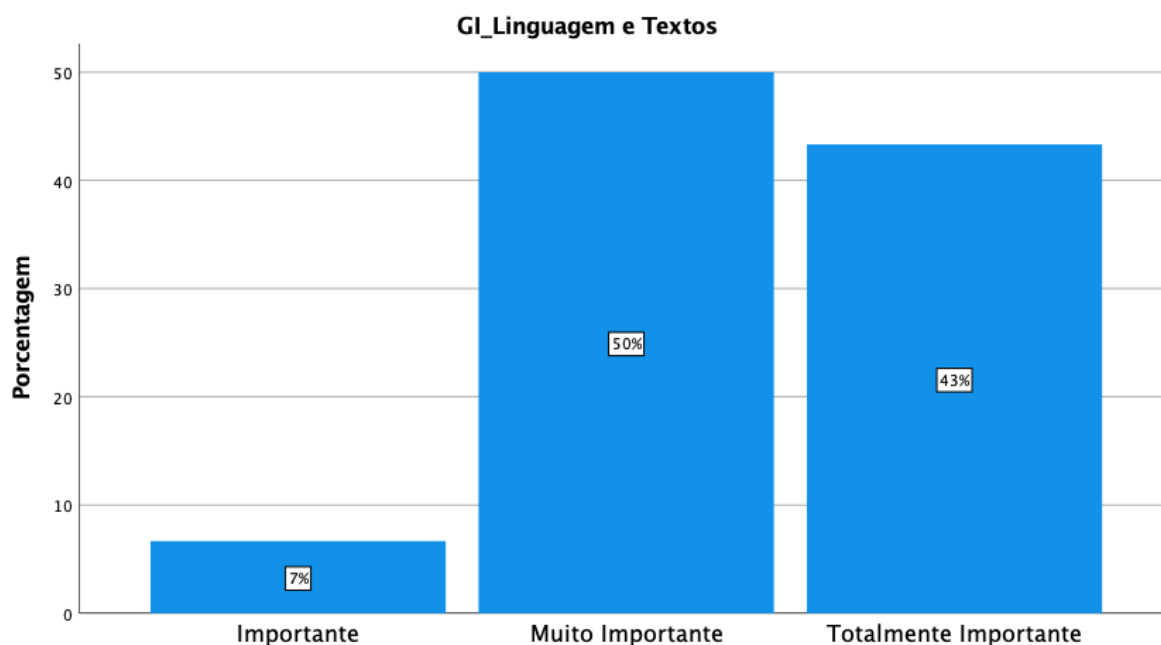


Figura 117 – Gráfico Q21 – GI vs Linguagem e Textos

Todos os professores inquiridos consideram que o Grupo Interativo contribui para o desenvolvimento da área de competência *Linguagem e Textos* do PASEO, tendo assinalado as opções “Importante”, com 7%, “Muito Importante”, 50%, e “Totalmente Importante”, com 43%. De referir que nenhum dos inquiridos assinala as opções “Nada Importante” ou “Pouco Importante”.

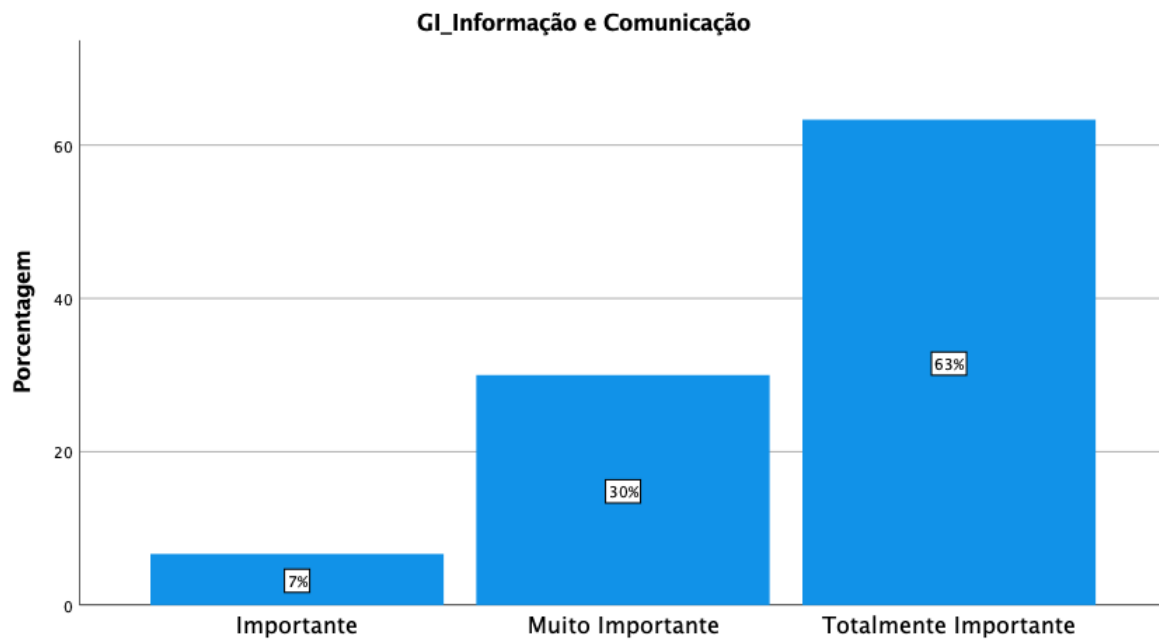


Figura 118 - Gráfico Q21 – GI vs Informação e Comunicação

Todos os professores inquiridos consideram que o Grupo Interativo contribui para o desenvolvimento da área de competência *Informação e Comunicação* do PASEO, tendo assinalado as opções “Importante”, com 7%, “Muito Importante”, com 30%, e “Totalmente Importante”, com 63%. De referir que nenhum dos inquiridos assinala as opções “Nada Importante” ou “Pouco Importante”.

Raciocínio e Resolução de Problemas

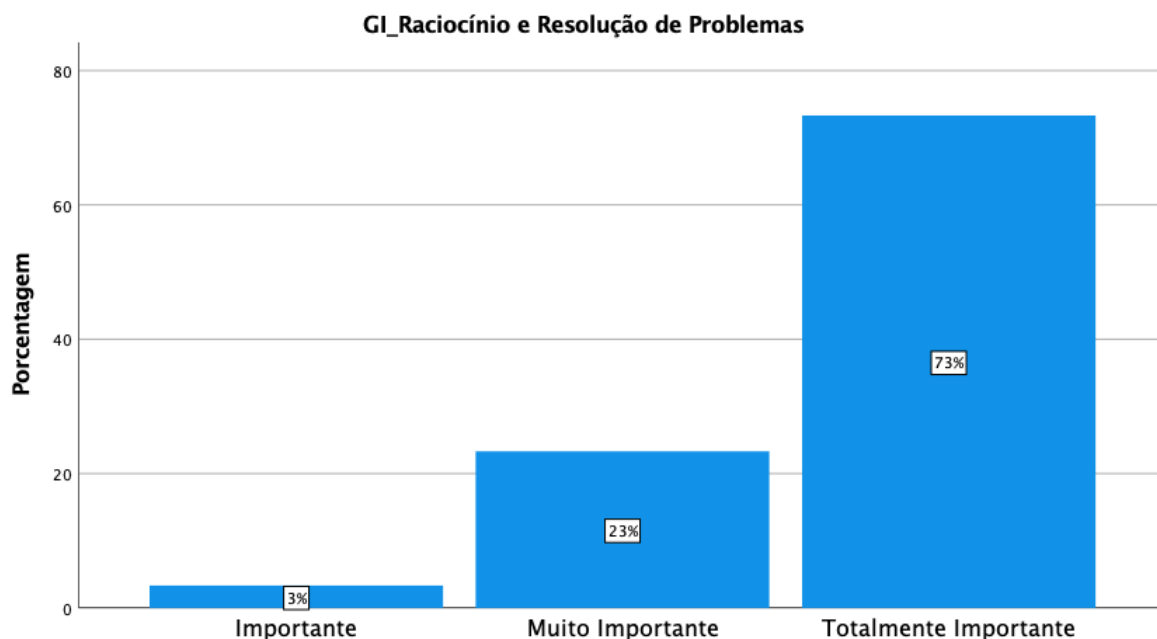


Figura 119- Gráfico Q21 – GI vs Raciocínio e Resolução de Problemas

Todos os professores inquiridos consideram que o Grupo Interativo contribui para o desenvolvimento da área de competência *Raciocínio e Resolução de Problemas* do PASEO, tendo assinalado as opções “Importante”, com 3%, “Muito Importante”, com 23%, e “Totalmente Importante”, com 73%. De referir que nenhum dos inquiridos assinala as opções “Nada Importante” ou “Pouco Importante”.

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

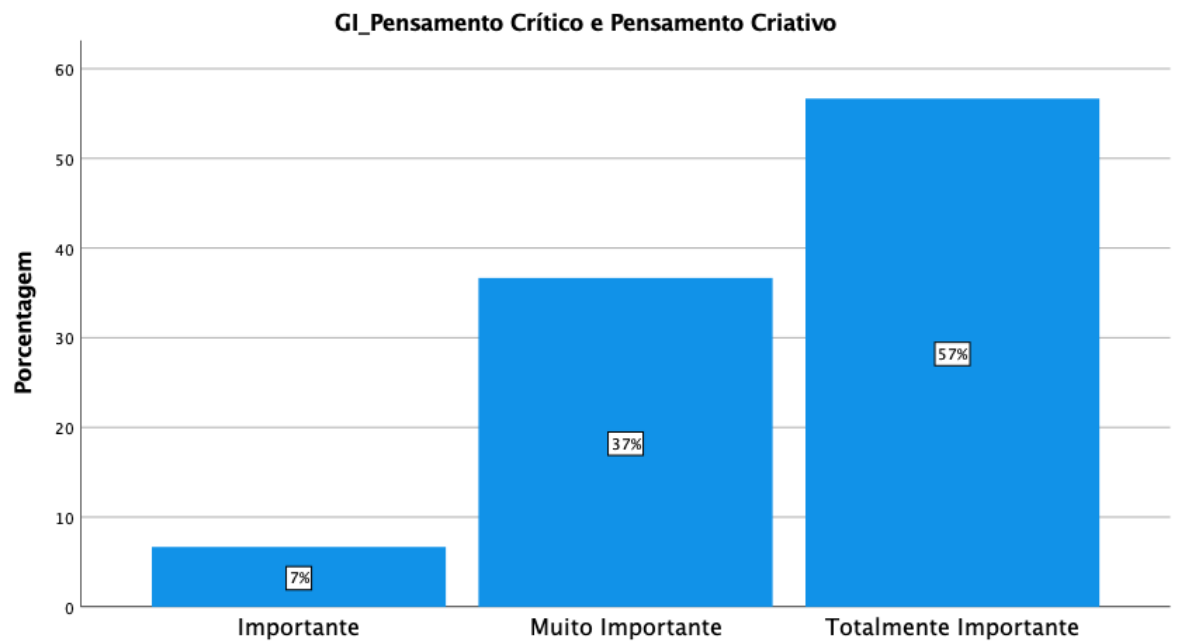


Figura 120 – Gráfico Q21 – GI vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

Todos os professores inquiridos consideram que o Grupo Interativo contribui para o desenvolvimento da área de competência *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo* do PASEO, tendo assinalado as opções “Importante”, com 7%, “Muito Importante”, com 37%, e “Totalmente Importante”, com 57%. De referir que nenhum dos inquiridos assinala as opções “Nada Importante” ou “Pouco Importante”.

Relacionamento Interpessoal

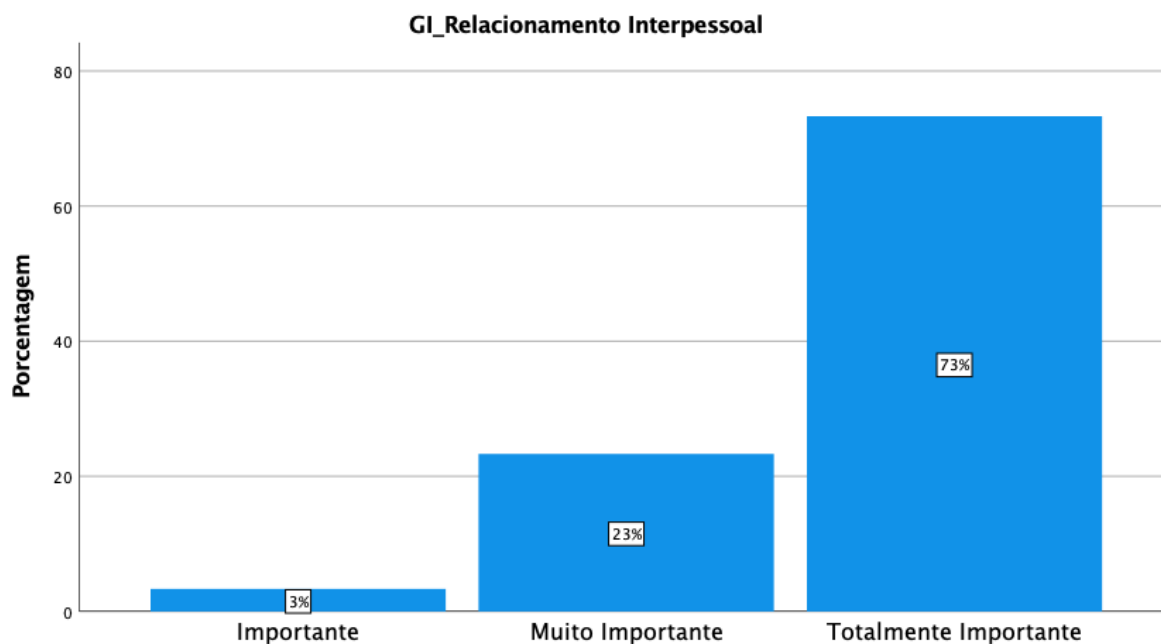


Figura 121- Gráfico Q21 – GI vs Relacionamento Interpessoal

Todos os professores inquiridos consideram que o Grupo Interativo contribui para o desenvolvimento da área de competência *Relacionamento Interpessoal* do PASEO, tendo assinalado as opções “Importante”, com 3%, “Muito Importante”, com 23%, e “Totalmente Importante”, com 73%. De referir que nenhum dos inquiridos assinala as opções “Nada Importante” ou “Pouco Importante”.

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

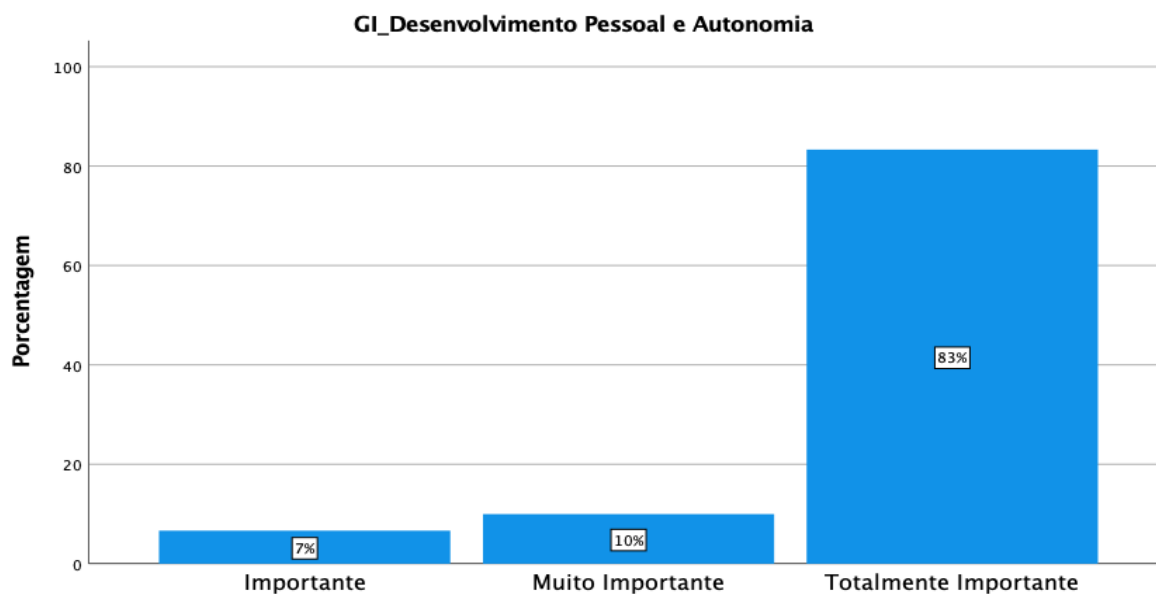


Figura 122- Gráfico Q21 – GI vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Todos os professores inquiridos consideraram que o Grupo Interativo contribuiu para o desenvolvimento da área de competência *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* do PASEO, tendo assinalado as opções “Importante”, com 7%, “Muito Importante”, com 10%, e “Totalmente Importante”, com 83%. De referir que nenhum dos inquiridos assinala as opções “Nada Importante” ou “Pouco Importante”.

Q 22 - Em que medida as atividades da "Biblioteca Tutorada" contribuem para o desenvolvimento da área de competências do Perfil do Aluno

Linguagem e Textos

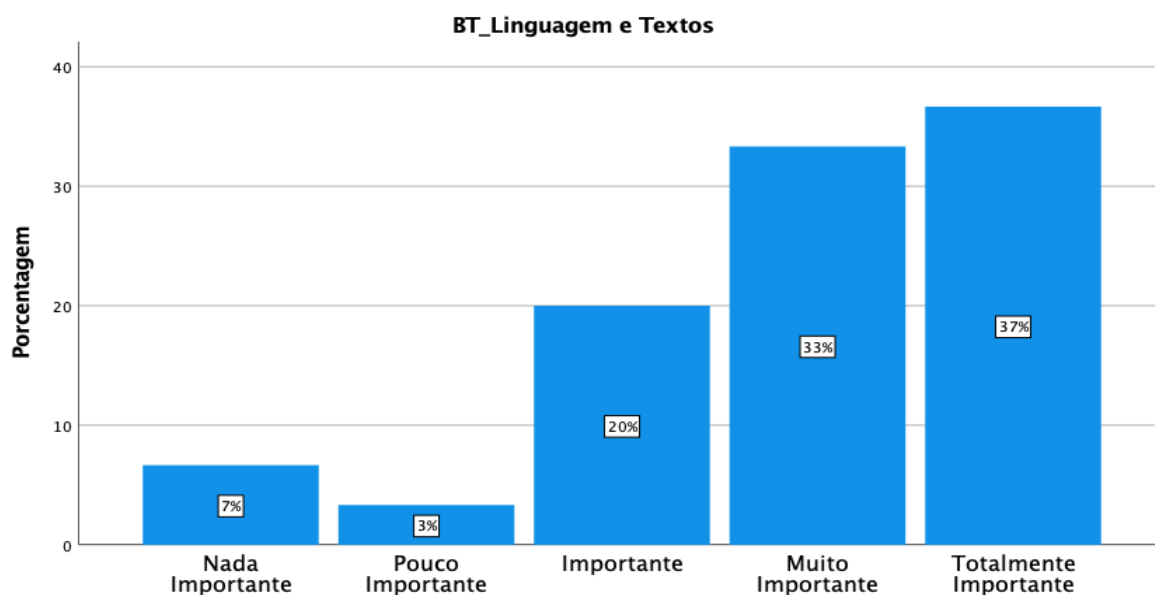


Figura 123 – Gráfico Q22 – BT vs Linguagem e Textos

Dos professores inquiridos 70% acham que a Biblioteca Tutorada contribui para o desenvolvimento da área de competência *Linguagem e Textos* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De referir os 20% dos docentes que assinalam a opção “Importante” e os 10% que assinalam a opção “Nada Importante” e “Pouco Importante”.

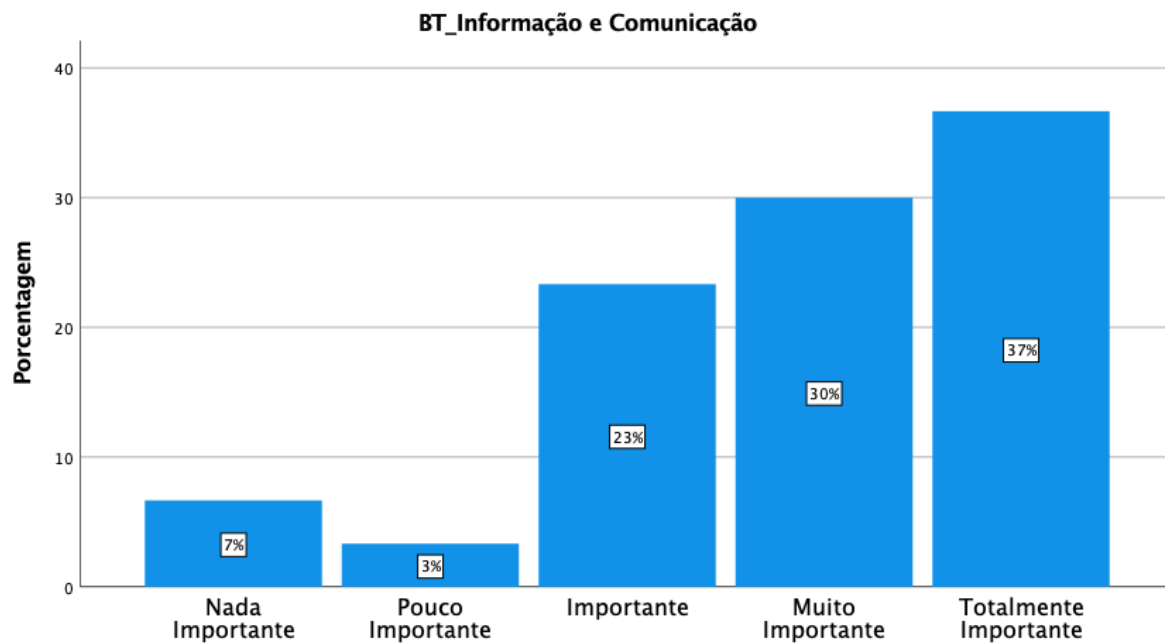


Figura 124 – Gráfico Q22 – BT vs Informação e Comunicação

Dos professores inquiridos 67% consideram que a Biblioteca Tutorada contribui para o desenvolvimento da área de competência *Informação e Comunicação* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De referir os 23% dos docentes que assinalam a opção “Importante” e os 10% que assinalam a opção “Nada Importante” e “Pouco Importante”.

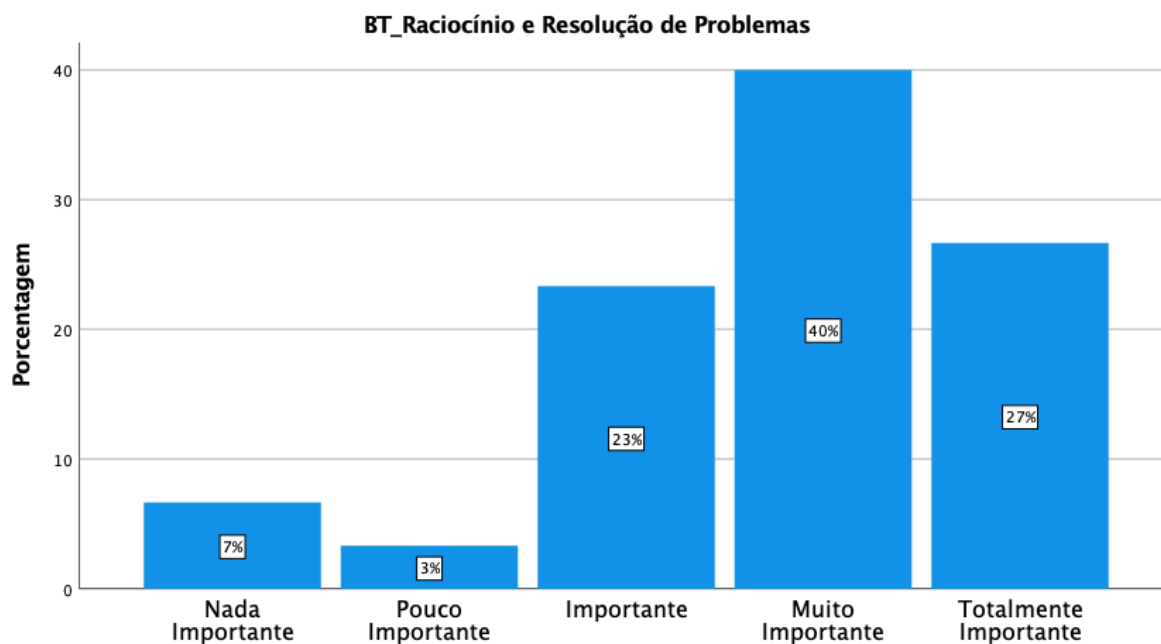


Figura 125 – Gráfico Q22 – BT vs Raciocínio e Resolução de Problemas

Dos professores inquiridos 67% consideram que a Biblioteca Tutorada contribui para o desenvolvimento da área de competência *Linguagem e Textos* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De referir os 23% dos docentes que assinalam a opção “Importante” e os 10% que assinalam a opção “Nada Importante” e “Pouco Importante”.

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

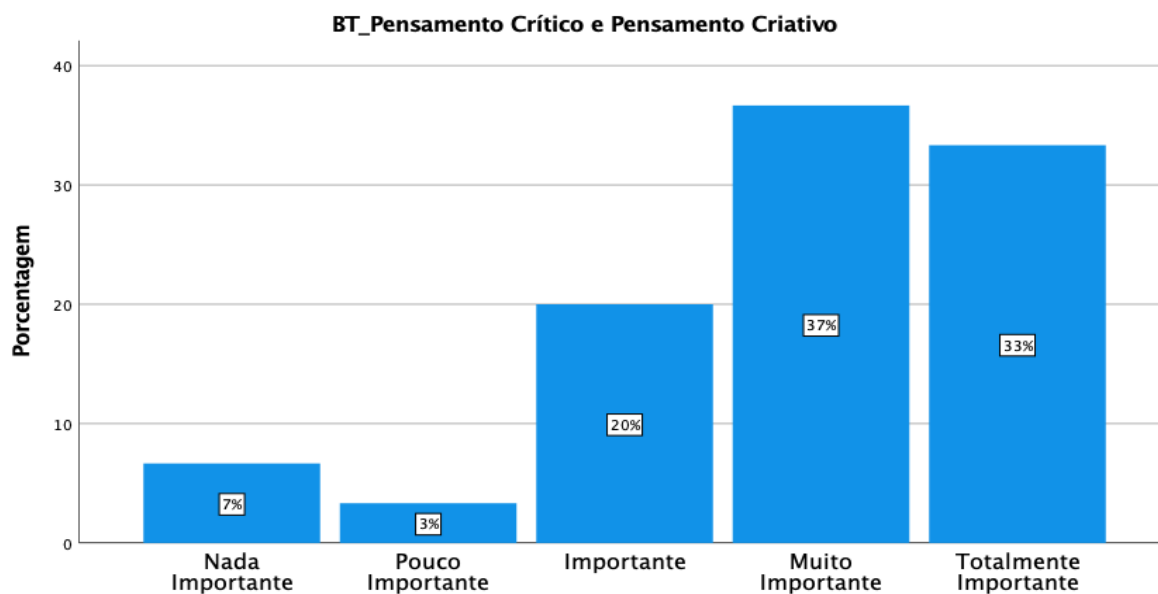


Figura 126 – Gráfico Q22 – BT vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

Dos professores inquiridos 67% consideram que a Biblioteca Tutorada contribui para o desenvolvimento da área de competência *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De referir os 20% dos docentes que assinalam a opção “Importante” e os 10% que assinalam a opção “Nada Importante” e “Pouco Importante”.

Relacionamento Interpessoal

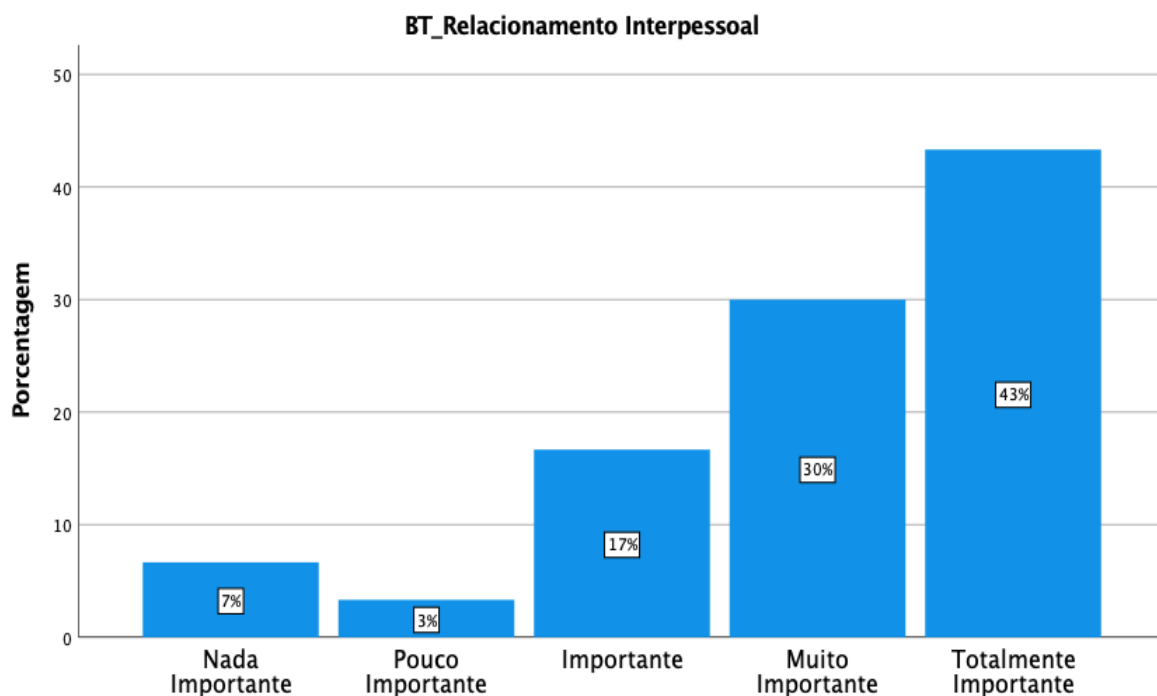


Figura 127- Gráfico Q22 – BT vs Relacionamento Interpessoal

Dos professores inquiridos 73% consideram que a Biblioteca Tutorada contribui para o desenvolvimento da área de competência *Relacionamento Interpessoal* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De referir os 17% dos docentes que assinalam a opção “Importante” e os 10% que assinalam a opção “Nada Importante” e “Pouco Importante”.

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

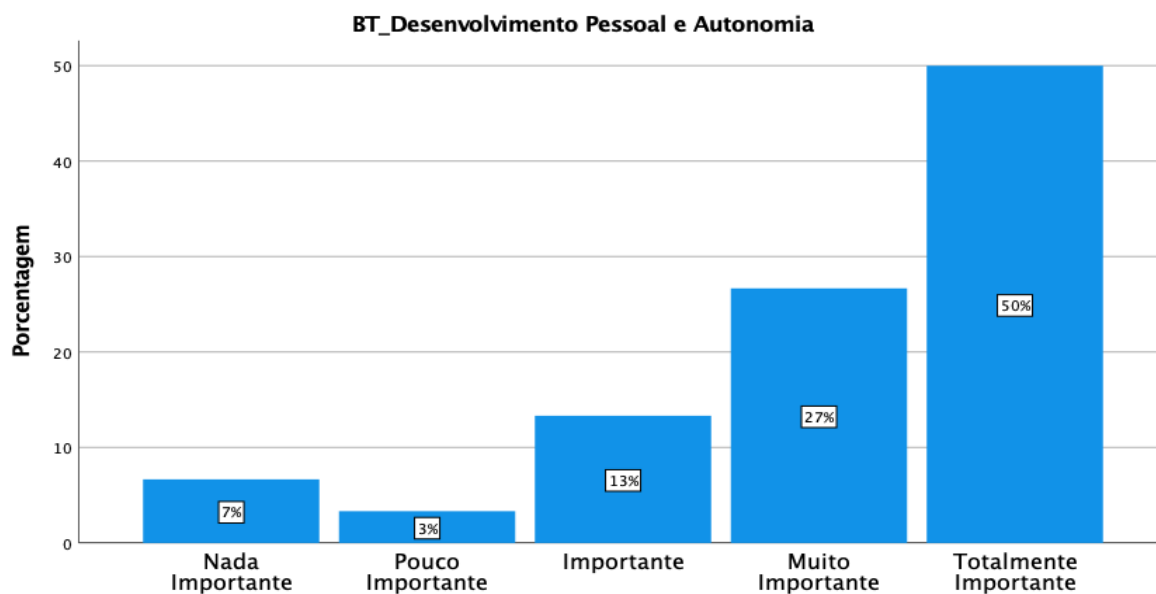


Figura 128 – Gráfico Q22 – BT vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Dos professores inquiridos 77% consideram que a Biblioteca Tutorada contribui para o desenvolvimento da área de competência *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. De mencionar os 13% dos docentes que assinalam a opção “Importante” e os 10% que assinalam a opção “Nada Importante” e “Pouco Importante”.

Q23 - Em que medida as atividades do "Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos - Clube dos Valentés" contribuem para o desenvolvimento da área de competências do Perfil do Aluno

Linguagem e Textos

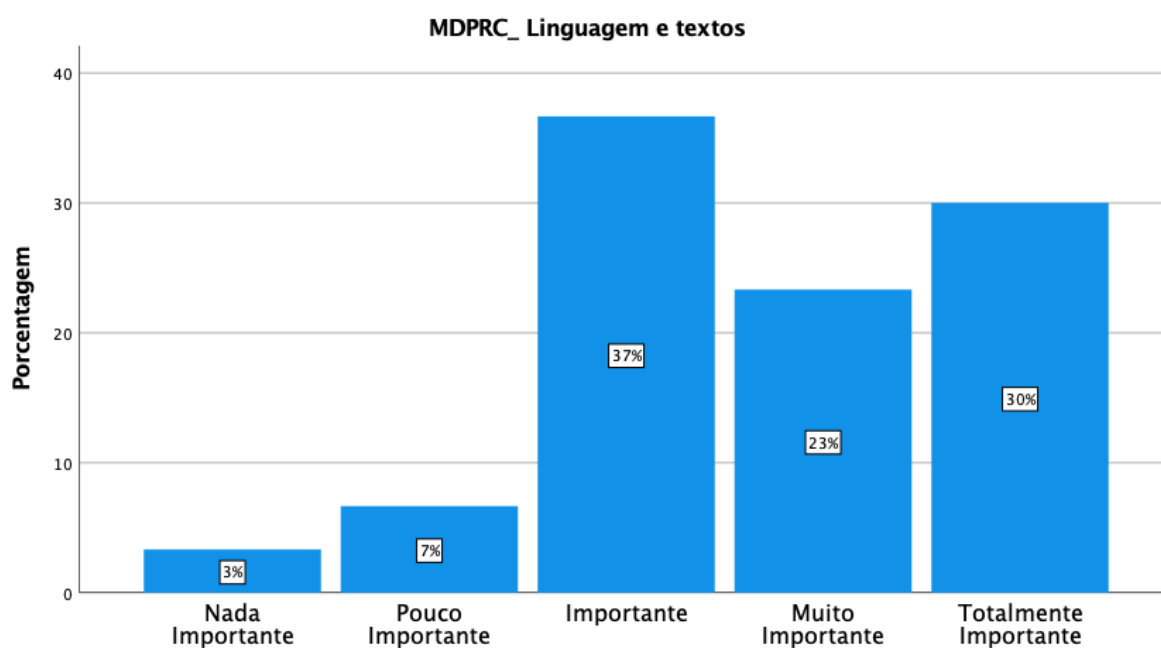


Figura 129– Gráfico Q23 – MDPRC vs Linguagem e Textos

Dos professores inquiridos 53% consideram que o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos contribui para o desenvolvimento da área de competência *Linguagem e Textos* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. 37% dos docentes assinalam a opção “Importante” e 10% assinalam a opção “Nada Importante” e “Pouco Importante”.

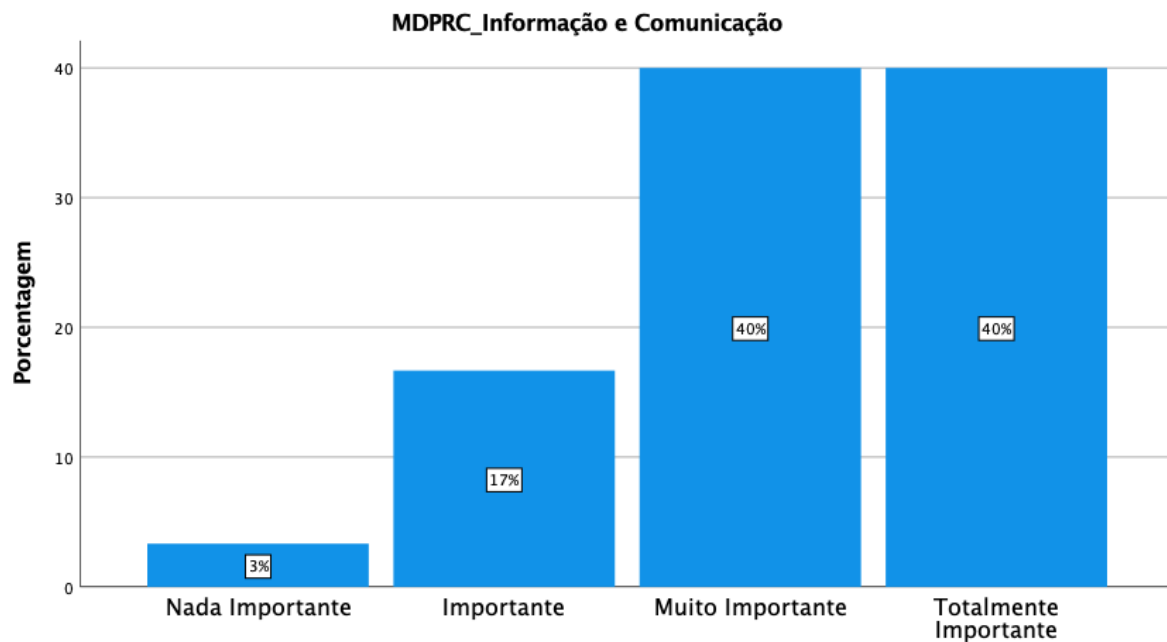


Figura 130 – Gráfico Q23 – MDPRC vs Informação e Comunicação

Dos professores inquiridos 80% consideram que o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos contribui para o desenvolvimento da área de competência *Informação e Comunicação* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. 17% dos docentes indicam a opção “Importante” e 3% assinalam a opção “Nada Importante”.

Raciocínio e Resolução de Problemas

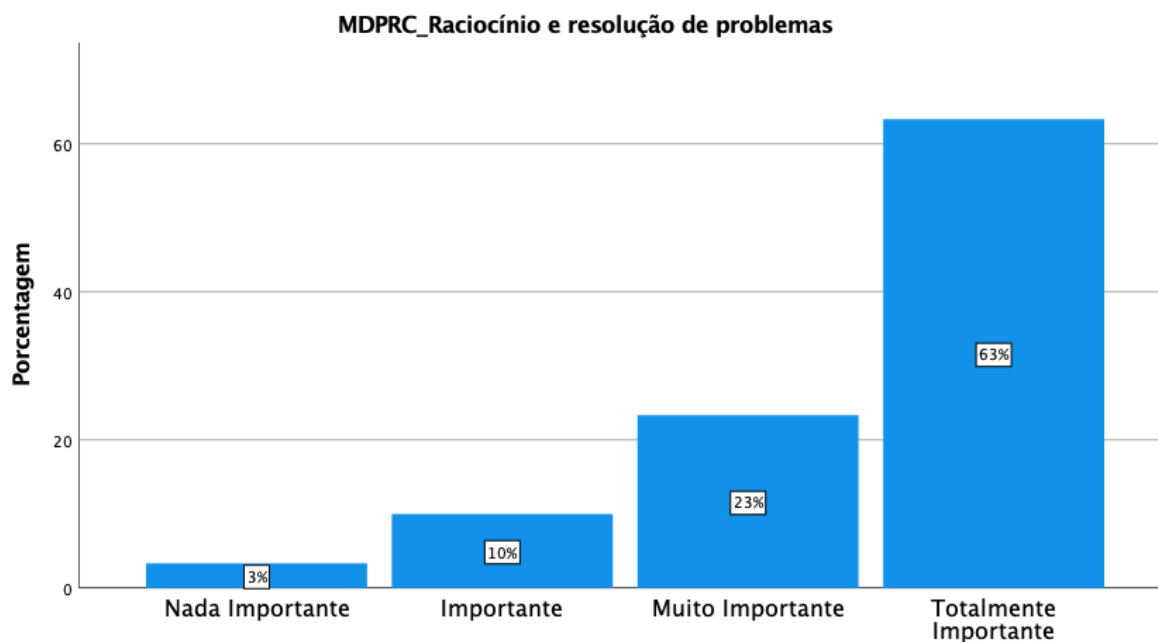


Figura 131 – Gráfico Q23 – MDPRC vs Raciocínio e Resolução de Problemas

Dos professores inquiridos 86% consideram que o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos contribui para o desenvolvimento da área de competência *Raciocínio e Resolução de Problemas* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. 10% dos docentes destacam a opção “Importante” e 3% apontam a opção “Nada Importante”.

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

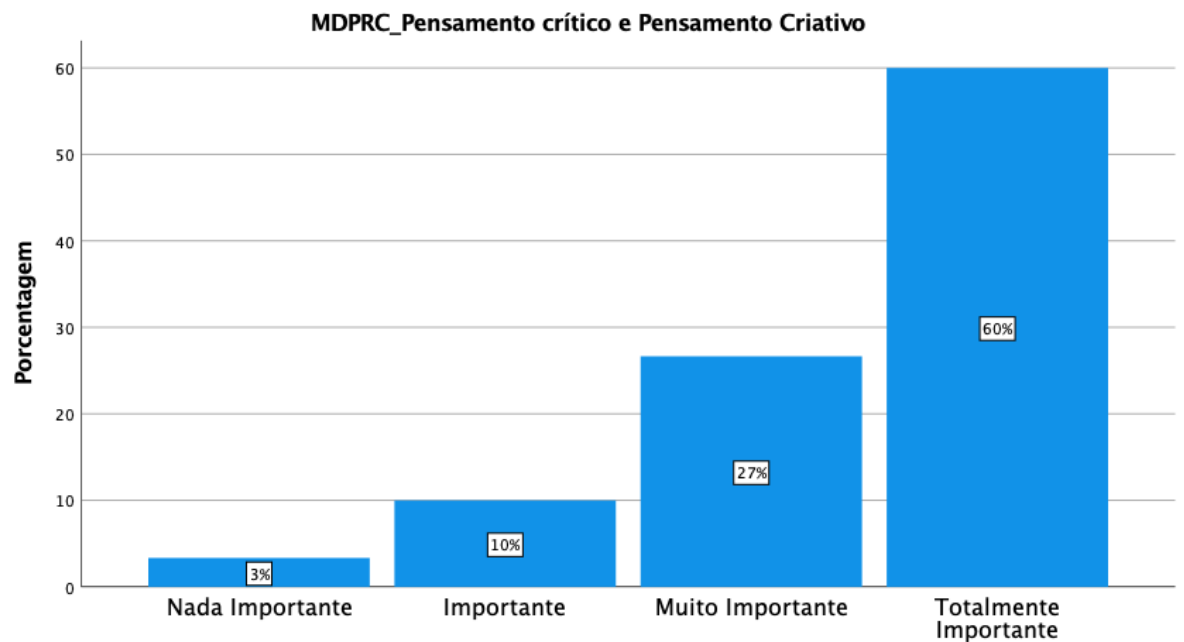


Figura 132 – Gráfico Q23 – MDPRC vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

Dos professores inquiridos 87% consideram que o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos contribui para o desenvolvimento da área de competência

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. 10% dos docentes indicam a opção “Importante” e 3% apontam a opção “Nada Importante”.

Relacionamento Interpessoal

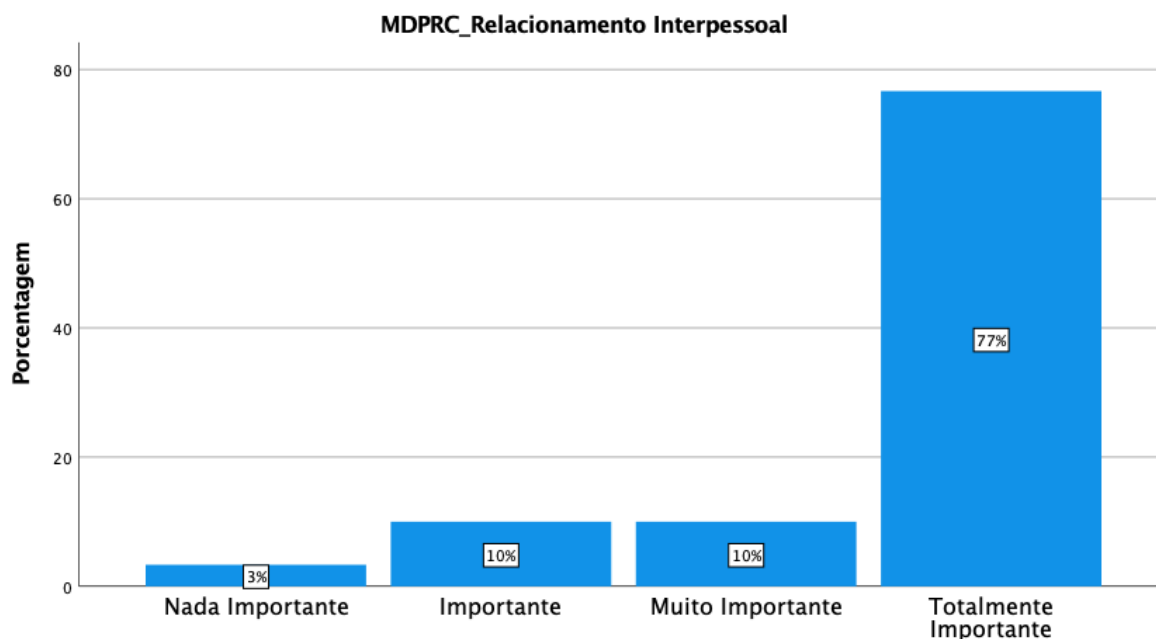


Figura 133 – Gráfico Q23 – MDPRC vs Relacionamento Interpessoal

Dos professores inquiridos 87% consideram que o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos contribui para o desenvolvimento da área de competência *Relacionamento Interpessoal* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. 10% dos docentes assinalam a opção “Importante” e 3% indicam a opção “Nada Importante”.

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

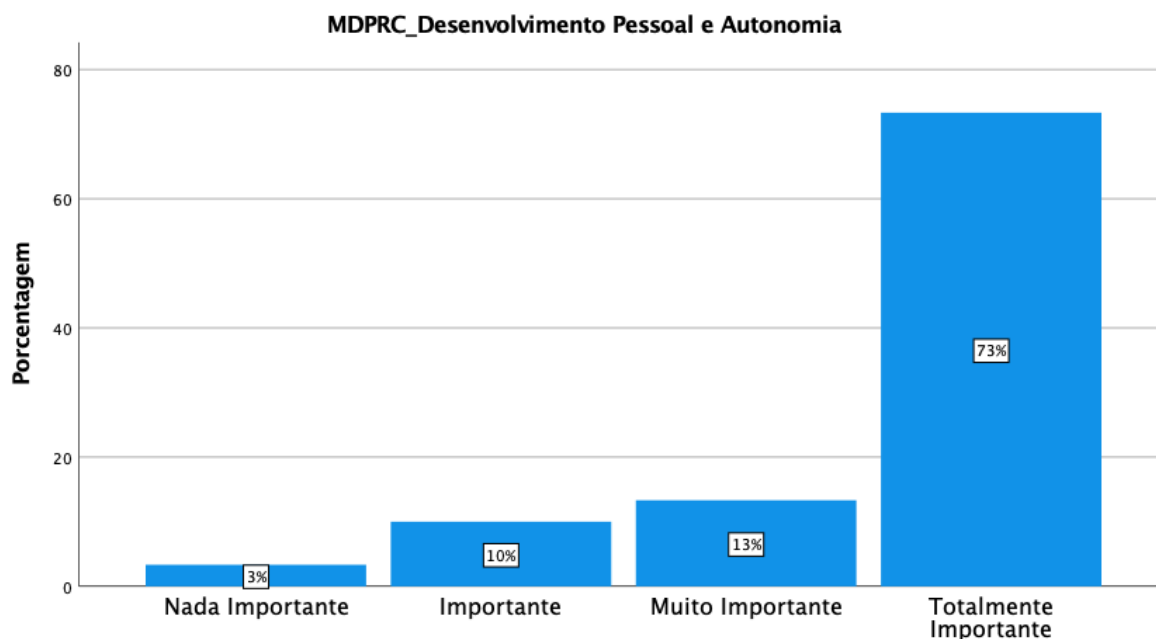


Figura 134– Gráfico Q23 – MDPRC vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Dos professores inquiridos 86% consideram que o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos contribui para o desenvolvimento da área de competência *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* do PASEO, tendo assinalado as opções “Muito Importante” e “Totalmente Importante”. 10% dos docentes especificam a opção “Importante” e 3% distinguem a opção “Nada Importante”.

Para a investigação são tidas em consideração as seguintes áreas de competências do documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: “linguagem e textos”; “informação e comunicação”; “raciocínio e resolução de problemas”; “pensamento crítico e pensamento criativo”; “relacionamento interpessoal”; “desenvolvimento pessoal e autonomia”.

São selecionadas as áreas de competência que possuem uma inter-relação mais estreita com os princípios da Aprendizagem Dialógica subjacentes a todas AES.

A tabela abaixo surge a partir da ligação entre: as áreas de competências do perfil do aluno, as Ações Educativas de Sucesso, e os princípios da aprendizagem dialógica que são transversais a todas as AES do projeto e, conseqüentemente, a todas as áreas de competência do PASEO que integram este estudo.

Áreas de competências (PASEO)	Ações Educativas de Sucesso (INCLUD ED)	Princípios da Aprendizagem Dialógica
Linguagem e textos	Tertúlia literária dialógica	Dimensão instrumental
Informação e comunicação	Grupos interativos	Diálogo igualitário
	Tertúlia literária dialógica Participação educativa da comunidade	
Raciocínio e resolução de problemas	Grupos interativos Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos	Transformação
Pensamento crítico e pensamento criativo	Tertúlia literária dialógica	Solidariedade
	Grupos interativos Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos	Criação de sentido
Relacionamento interpessoal	Tertúlia literária dialógica Grupos interativos Participação educativa da comunidade	Igualdade de diferenças

Áreas de competências (PASEO)	Ações Educativas de Sucesso (INCLUDED)	Princípios da Aprendizagem Dialógica
	Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos	
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Tertúlia literária dialógica Grupos interativos Participação educativa da comunidade Modelo dialógico de resolução e prevenção de conflitos	

Tabela 27 – Relação entre as áreas de competência do PASEO/AES/Aprendizagem dialógica

AES TD - Linguagem e Textos

O teste *t* é uma ferramenta estatística importante que permite comparar as médias de duas amostras para determinar se há uma diferença significativa entre elas.

Na presente pesquisa opta-se pela utilização deste teste estatístico devido à sua capacidade de fornecer um valor-*p* suficientemente baixo (abaixo 0,05) o que permite rejeitar a hipótese nula de igualdade das médias e concluir que há uma diferença estatisticamente significativa.

O teste *t* para uma amostra é feito para os valores 1 (Nada Importante), 2 (Pouco Importante), 3 (Importante), 4 (Muito Importante) e 5 (Totalmente Importante).

O teste *t* para uma amostra exhibe que a implementação da AES **Tertúlia Dialógica** é **muito importante** (média 4,43, DP 0,817) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Linguagem e Textos** ($t(29) = 2,904$, $p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 4 = Muito Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
TD_Linguagem e Textos	2.904	29	.007	.433	.13	.74

Figura 135 - Teste de uma amostra - TD vs Linguagem e Textos

AES TD - Informação e Comunicação.

O teste *t* para uma amostra mostra que a implementação da AES **Tertúlia Dialógica** é **muito importante** (média 4,40, DP 0,855) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Informação e Comunicação** ($t(29) = 2,562$, $p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
TD_ Informação e Comunicação	2.562	29	.016	.400	.08	.72

Figura 136- Teste de uma amostra - TD vs Informação e Comunicação

AES TD - Raciocínio e Resolução de Problemas

O teste *t* para uma amostra indica que a implementação da AES **Tertúlia Dialógica** é **totalmente importante** (média 4,03, DP 0,964) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Raciocínio e Resolução de Problemas** ($t(29) = -5,491, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 5 = Totalmente Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
TD_Raciocínio e resolução de problemas	-5.491	29	<.001	-.967	-1.33	-.61

Figura 137 - Teste de uma amostra - TD vs Raciocínio e Resolução de Problemas

AES TD - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo.

O teste *t* para uma amostra indica que a implementação da AES **Tertúlia Dialógica** é **muito importante** (média 4,50, DP 0,820) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Pensamento Crítico e Pensamento Criativo** ($t(29) = 3,340, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
TD_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	3.340	29	.002	.500	.19	.81

Figura 138 - Teste de uma amostra – TD vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

AES TD – Relacionamento interpessoal

O teste *t* para uma amostra revela que a implementação da AES **Tertúlia Dialógica** é **muito importante** (média 4,40, DP 0,894) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Relacionamento Interpessoal** ($t(29) = 2,449, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
TD_Relacionamento Interpessoal	2.449	29	.021	.400	.07	.73

Figura 139 - Teste de uma amostra – TD vs Relacionamento Interpessoal

AES TD - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

O teste *t* para uma amostra indica que a implementação da AES **Tertúlia Dialógica** é **muito importante** (média 4,37, DP 0,890) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Desenvolvimento Pessoal e Autonomia** ($t(29) = 2,257, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
TD_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	2.257	29	.032	.367	.03	.70

Figura 140 - Teste de uma amostra – TD vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Relatório

	TD_Linguagem e Textos	TD_Informação e Comunicação	TD_Raciocínio e resolução de problemas	TD_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	TD_Relacionamento Interpessoal	TD_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
Média	4.43	4.40	4.03	4.50	4.40	4.37
N	30	30	30	30	30	30
Erro Desvio	.817	.855	.964	.820	.894	.890

Figura 141 – Relatório TD e áreas de competência PASEO

Em suma, os dados recolhidos permitem a afirmação de que a AES **Tertúlia Literária** é **muito importante** para o desenvolvimento de todas as áreas de **competências** do PASEO.

AES GI - Linguagem e Textos

O teste *t* para uma amostra demonstra que a implementação da AES **Grupo Interativo** é **muito importante** (média 4,37, DP 0,615) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Linguagem e Textos** ($t(29) = 3,266, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
GI_Linguagem e Textos	3.266	29	.003	.367	.14	.60

Figura 142 - Teste de uma amostra - GI vs Linguagem e Textos

AES GI - Informação e Comunicação

O teste *t* para uma amostra indica que a implementação da AES **Grupo Interativo** é **muito importante** (média 4,57, DP 0,626) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Informação e Comunicação** ($t(29) = 4,958, p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 4 = Muito Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
GI_Informação e Comunicação	4.958	29	<.001	.567	.33	.80

Figura 143 - Teste de uma amostra - GI vs Informação e Comunicação

AES GI - Raciocínio e Resolução de Problemas

O teste *t* para uma amostra comprova que a implementação da AES **Grupo Interativo** é **muito importante** (média 4,70, DP 0,535) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Raciocínio e Resolução de Problemas** ($t(29) = 7,167, p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 4 = Muito Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
GI_Raciocínio e Resolução de Problemas	7.167	29	<.001	.700	.50	.90

Figura 144 - Teste de uma amostra - GI vs Raciocínio e Resolução de Problemas

AES GI - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

O teste *t* para uma amostra indica que a implementação da AES **Grupo Interativo** é **muito importante** (média 4,50, DP 0,630) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO ***Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*** ($t(29) = 4,349, p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 4 = Muito Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
GI_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	4.349	29	<001	.500	.26	.74

Figura 145 - Teste de uma amostra - GI vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

AES GI - Relacionamento Interpessoal

O teste *t* para uma amostra comprova que a implementação da AES **Grupo Interativo** é **muito importante** (média 4,70 e DP 0,535) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO ***Relacionamento Interpessoal*** ($t(29) = 7,167, p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 4 = Muito Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
GI_Relacionamento Interpessoal	7.167	29	<001	.700	.50	.90

Figura 146 - Teste de uma amostra - GI vs Relacionamento Interpessoal

AES GI - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

O teste *t* para uma amostra demonstra que a implementação da AES **Grupo Interativo** é **muito importante** (média 4,77 e DP 0,568) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Desenvolvimento Pessoal e Autonomia** ($t(29) = 7,389$, $p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
GI_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	7.389	29	<.001	.767	.55	.98

Figura 147 - Teste de uma amostra - GI vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Relatório

	GI_Linguagem e Textos	GI_Informação e Comunicação	GI_Raciocínio e Resolução de Problemas	GI_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	GI_Relacionamento Interpessoal	GI_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
Média	4.37	4.57	4.70	4.50	4.70	4.77
N	30	30	30	30	30	30
Erro Desvio	.615	.626	.535	.630	.535	.568

Em suma, os dados recolhidos permitem a afirmação de que a AES **Grupo Interativo** é **muito importante** para o desenvolvimento de todas as **competências** do PASEO, verificando-se uma aproximação do nível **totalmente importante** nas áreas de **IC, RRP, PCPC, RI e DPA**.

AES BT - Linguagem e Textos

O teste *t* para uma amostra revela que a implementação da AES **Biblioteca Tutorada** é **importante** (média 3,90 e DP 1,155) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Linguagem e Textos** ($t(29) = 4,267$, $p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 3 = Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
BT_Linguagem e Textos	4.267	29	<.001	.900	.47	1.33

Figura 148 - Teste de uma amostra - BT vs Linguagem e Textos

AES BT - Informação e Comunicação

O teste *t* para uma amostra mostra que a implementação da AES **Biblioteca Tutorada** é **importante** (média 3,87 e DP 1,167) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Informação e Comunicação** ($t(29) = 4,069$, $p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 3 = Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
BT_Informação e Comunicação	4.069	29	<.001	.867	.43	1.30

Figura 149 - Teste de uma amostra - BT vs Informação e Comunicação

AES BT - Raciocínio e Resolução de Problemas

O teste *t* para uma amostra indica que a implementação da AES **Biblioteca Tutorada** é **importante** (média 3,77 e DP 1,104) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Raciocínio e Resolução de Problemas** ($t(29) = 3,802$, $p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 3 = Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
BT_Raciocínio e Resolução de Problemas	3.802	29	<.001	.767	.35	1.18

Figura 150 - Teste de uma amostra - BT vs Raciocínio e Resolução de Problemas

AES BT - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

O teste *t* para uma amostra revela que a implementação da AES **Biblioteca Tutorada** é **importante** (média 3,87 e DP 1,137) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Pensamento Crítico e Pensamento Criativo** ($t(29) = 4,176, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 3 = Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
BT_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	4.176	29	<.001	.867	.44	1.29

Figura 151 - Teste de uma amostra - BT vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

AES BT - Relacionamento Interpessoal

Estatísticas de uma amostra

	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
BT_Relacionamento Interpessoal	30	4.00	1.174	.214

Figura 152 - Teste *t* - BT vs Relacionamento Interpessoal

O teste *t* para uma amostra evidencia que a implementação da **AES Biblioteca Tutorada** é **importante** (média 4,00 e DP 1,174) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO *Relacionamento Interpessoal* ($t(29) = 4,664, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
BT_Relacionamento Interpessoal	.000	29	1.000	.000	-.44	.44

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 3

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
BT_Relacionamento Interpessoal	4.664	29	<.001	1.000	.56	1.44

Figura 153 - Teste de uma amostra - BT vs Relacionamento Interpessoal

AES BT - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

O teste *t* para uma amostra indica que a implementação da **AES Biblioteca Tutorada** é **importante** (média 4,10 e DP 1,185) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* ($t(29) = 5,086, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
BT_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	.462	29	.647	.100	-.34	.54

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 3

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
BT_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	5.086	29	<.001	1.100	.66	1.54

Figura 154 - Teste de uma amostra - BT vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Relatório

	BT_Linguagem e Textos	BT_Informação e Comunicação	BT_Raciocínio e Resolução de Problemas	BT_Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	BT_Relacionamentos Interpessoal	BT_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
Média	3.90	3.87	3.77	3.87	4.00	4.10
N	30	30	30	30	30	30
Erro Desvio	1.155	1.167	1.104	1.137	1.174	1.185

Figura 155 - Relatório BT e áreas de competência PASEO

Em suma, os dados recolhidos permitem a afirmação de que a AES **Biblioteca Tutorada** é **importante** para o desenvolvimento de todas as **competências** do PASEO, verificando-se uma aproximação do nível **muito importante** nas áreas de **RI** e **DPA**.

AES MDPRC - Linguagem e Textos

O teste *t* para uma amostra revela que a implementação da AES Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos é importante (média 3,70 e DP 1,088) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO *Linguagem e textos* ($t(29)=3,525$, $p<0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 3

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
MDPRC_ Linguagem e textos	3.525	29	.001	.700	.29	1.11

Figura 156 - teste t - MDPRC vs Linguagem e textos

AES MDPRC - Informação e Comunicação

O teste *t* para uma amostra revela que a implementação da AES Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos é muito importante (média 4,13 e DP 0,937) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO *Informação e Comunicação*.

Estatísticas de uma amostra

	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
MDPRC_ Informação e Comunicação	30	4.13	.937	.171

Figura 157 – teste t - AES MDPRC vs Informação e Comunicação

AES MDPRC - Raciocínio e Resolução de Problemas

O teste *t* para uma amostra evidencia que a implementação da AES Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos é muito importante (média 4,43 e DP 0,935) para o

desenvolvimento da área de competências do PASEO *Raciocínio e Resolução de Problemas*

($t(29) = 2,538, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
MDPRC_Raciocínio e resolução de problemas	2.538	29	.017	.433	.08	.78

Figura 158 - Teste de uma amostra - MDPRC vs Raciocínio e Resolução de Problemas

AES MDPRC - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

O teste *t* para uma amostra indica que a implementação da AES **Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos é muito importante** (média 4,40 e DP 0,932) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Pensamento Crítico e Pensamento Criativo** ($t(29) = 2,350, p < 0,05$).

Teste de uma amostra

Valor de Teste = 4 = Muito Importante

	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
MDPRC_Pensamento crítico e Pensamento Criativo	2.350	29	.026	.400	.05	.75

Figura 159 - Teste de uma amostra - MDPRC vs Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

AES MDPRC – Relacionamento Interpessoal

O teste t para uma amostra mostrou que a implementação da AES **Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos é muito importante** (média 4,57 e DP 0,935) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Relacionamento Interpessoal** ($t(29) = 3,319, p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 4 = Muito Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
MDPRC_Relacionamento Interpessoal	3.319	29	.002	.567	.22	.92

Figura 160 - Teste de uma amostra - MDPRC vs Relacionamento Interpessoal

AES MDPRC - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.

O teste t para uma amostra evidencia que a implementação da AES **Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos é muito importante** (média 4,53 e DP 0,937) para o desenvolvimento da área de competências do PASEO **Desenvolvimento Pessoal e Autonomia** ($t(29) = 3,117, p < 0,05$).

Teste de uma amostra						
Valor de Teste = 4 = Muito Importante						
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
MDPRC_Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	3.117	29	.004	.533	.18	.88

Figura 161 - Teste de uma amostra - MDPRC vs Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Relatório						
	MDPRC_ Linguagem e textos	MDPRC_ Informação e Comunicação	MDPRC_ Raciocínio e resolução de problemas	MDPRC_ Pensamento crítico e Pensamento Criativo	MDPRC_ Relacionamento Interpessoal	MDPRC_ Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
Média	3.70	4.13	4.43	4.40	4.57	4.53
N	30	30	30	30	30	30
Erro Desvio	1.088	.937	.935	.932	.935	.937

Figura 162 - Relatório MDPRC e áreas de competência PASEO

Em suma, os dados recolhidos permitem a afirmação de que a AES **Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos** é **muito importante** para o desenvolvimento das competências do PASEO: IC, RRP, PCPC, RI e DPA. Os docentes consideram que o MDPRC é **importante** para o desenvolvimento de competências LT.

Assim, analisadas as perceções dos docentes e quando relacionamos o contributo de cada umas das AES para o desenvolvimento das competências dos alunos previstas no PASEO obtemos as seguintes conclusões:

AES/PASEO	LT	IC	RRP	PCPC	RI	DPA
Tertúlia	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Grupo Interativo	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Biblioteca Tutorada	I	I	I	I	MI	MI
Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos	I	MI	MI	MI	MI	MI

Tabela 28- Impacto das AES no desenvolvimento de competências do PASEO

Conclusões dos inquéritos aplicados aos professores

O tratamento dos questionários aplicados aos professores permite responder às questões 2 e 3 da presente investigação.

Questão 2 – Que perceções têm os docentes (professores e educadores) relativamente à implementação das AES do Projeto INCLUD-ED e quais as AES mais implementadas?

Esta questão analisa as perceções dos professores relativamente à implementação das AES, identificando as AES mais implementadas.

No concerne à segunda questão, a análise efetuada aos dados permite concluir que as AES mais implementadas são: o Grupo Interativo (27 docentes), seguida da Tertúlia Dialógica (19 docentes), da Participação Educativa da Comunidade (13 docentes), da Formação Pedagógica Dialógica (11 docentes), do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos (10 docentes). As AES menos implementadas são a Biblioteca Tutorada (2 docentes) e a Formação de Familiares (1 docente).

Tendo presente que o estudo integra 30 docentes, do grupo- piloto, apresentam-se as conclusões referentes às AES mais implementadas.

AES	Nº docentes	%
<i>Grupo Interativo</i>	27	90%
<i>Tertúlia Dialógica</i>	19	63%
<i>Participação Educativa da Comunidade</i>	13	43%
<i>Formação Pedagógica Dialógica</i>	11	36%
<i>Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos</i>	10	33%
<i>Biblioteca Tutorada</i>	2	6%

AES	Nº docentes	%
<i>Formação de Familiares</i>	1	3%

Tabela 29 – Implementação das AES

A análise dos resultados permite comprovar que, os docentes integrados no grupo-piloto, priorizam a implementação de AES que potenciam a aprendizagem instrumental, um dos princípios da aprendizagem dialógica, destacando-se assim os Grupos Interativos e as Tertúlias Dialógicas. A implementação destas AES pode ter um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante.

Ainda no que respeita à **segunda questão**, que guia esta investigação, importa identificar as AES com maior impacto no desenvolvimento das competências dos alunos.

A escala utilizada, no constructo de recolha de dados, é uma escala *likert*, com os seguintes níveis de resposta: 1= *Nada importante*; 2= *Pouco Importante*; 3= *Importante*; 4= *Muito Importante* e 5= *Totalmente Importante*.

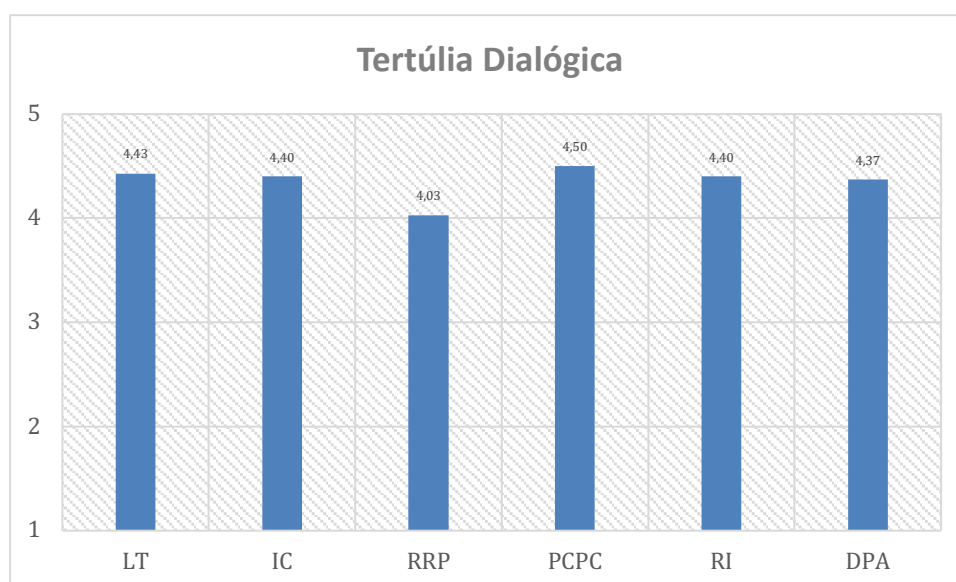


Figura 163 - Gráfico Tertúlia Dialógica vs Competências PASEO

Os docentes integrados no projeto-piloto consideram que a AES *Tertúlia Dialógica* é **muito importante** para o desenvolvimento de todas as áreas de competência do PASEO, verificando-se uma média das respostas entre 4,03 e 4,50, correspondente ao nível “Muito Importante”.

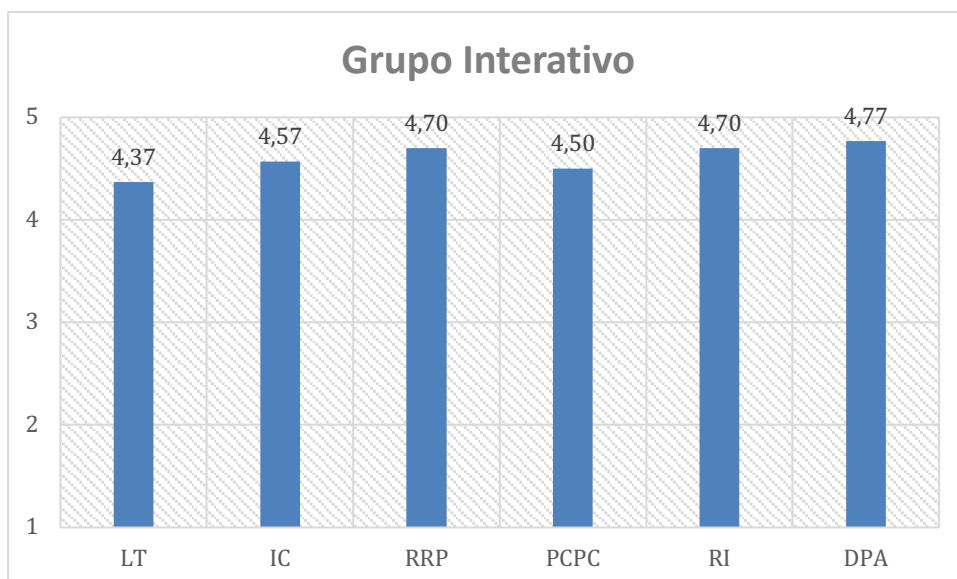


Figura 164 - Gráfico - Grupo Interativo vs Competências PASEO

Os docentes percebem que a implementação da AES *Grupo Interativo* é **muito importante** para o desenvolvimento de todas as áreas de competência do PASEO, verificando-se uma média das respostas entre 4,37 e 4,77 equivalentes ao nível “Muito Importante” e muito aproximadas do nível “Totalmente Importante”.

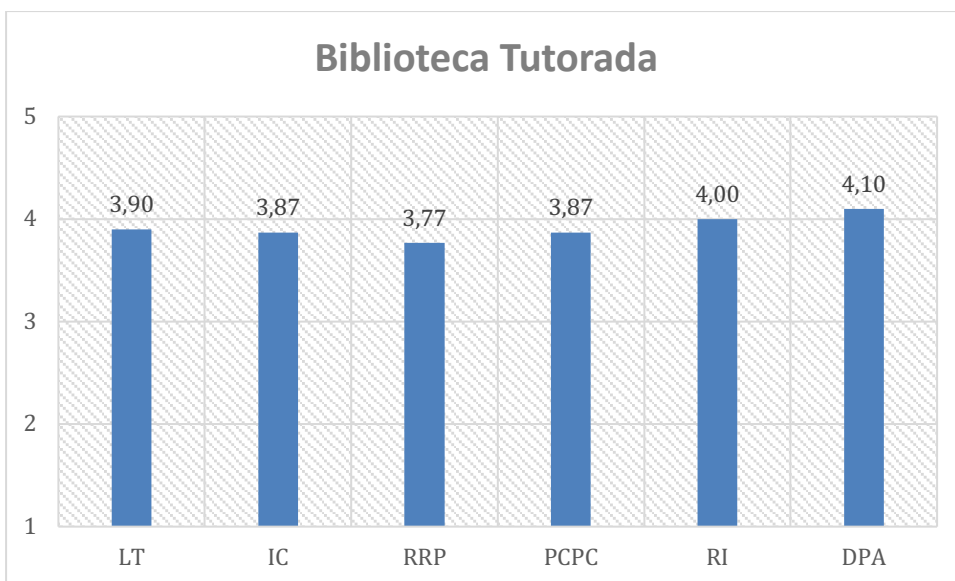


Figura 165 - Gráfico - Biblioteca Tutorada vs Competências PASEO

A implementação da AES Biblioteca Tutorada, na percepção dos docentes, é **importante** para o desenvolvimento de competências nas áreas de Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de Problemas e Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, verificando-se uma média das respostas entre 3,77 e 3,90. A referida AES é **muito importante** no desenvolvimento de competências de Relacionamento Interpessoal e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, verificando-se uma média das respostas entre 4,00 e 4,10.

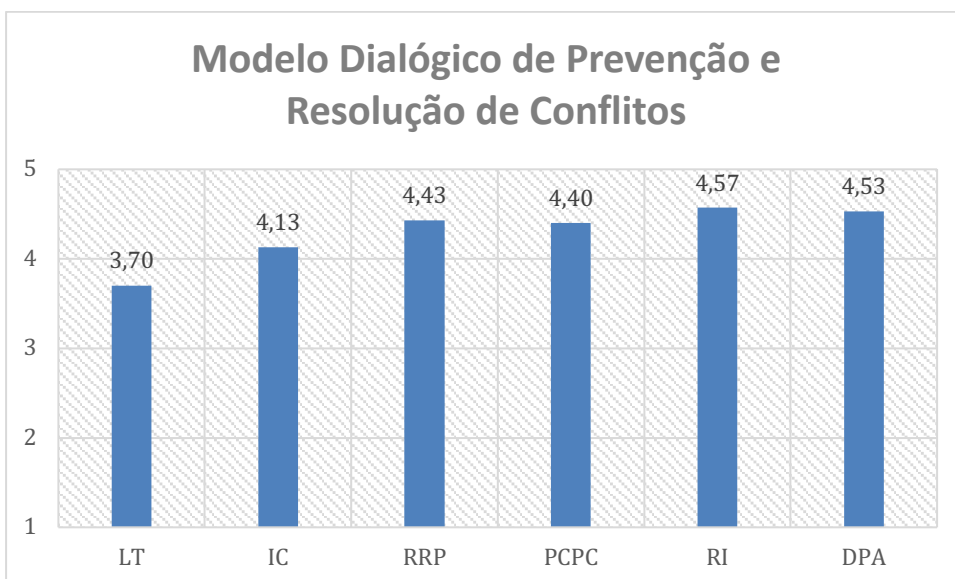


Figura 166 -Gráfico - Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos vs Competências PASEO

Os docentes consideram que a implementação da AES *Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* é **muito importante** no desenvolvimento de competências em todas as áreas, à exceção da área de *Linguagem e Textos*, identificada pelos docentes como sendo apenas **importante** no desenvolvimento das competências consignadas no PASEO. Esta AES está mais direcionada para as questões de autorregulação do comportamento e das atitudes, com incidência no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em resumo, todas as AES são muito importantes ou importantes para o desenvolvimento das áreas de competência do PASEO.

AES/PASEO	LT	IC	RRP	PCPC	RI	DPA
Tertúlia	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Grupo Interativo	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Biblioteca Tutorada	I	I	I	I	MI	MI
Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos	I	MI	MI	MI	MI	MI

Tabela 30 – Quadro resumo do impacto das AES nas áreas de competência do PASEO

Em Portugal, o documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos

documentos curriculares em vigor. (República Portuguesa XXI Governo Constitucional, 2017).

Estes princípios são bastante evidentes nas Comissões Mistas previstas na AES “Participação Educativa da Comunidade” e no “Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos”, onde os alunos são chamados a participar na definição das regras e normas de conduta da escola, num exercício de democracia ativa e deliberativa.

Após a identificação das AES com maior impacto, importa analisar a correlação existente entre as áreas de competências do PASEO e as AES do projeto INCLUD-ED, respondendo à **terceira questão** que norteia esta investigação.

Questão 3– *Que perceções têm os docentes relativamente à existência de correlação entre AES e o desenvolvimento das áreas de competência do PASEO?*

No que concerne à terceira questão que conduz a presente investigação, importa analisar em que medida os professores percecionam a relação entre a implementação de cada umas das AES e o desenvolvimento das diferentes áreas de competência do PASEO.

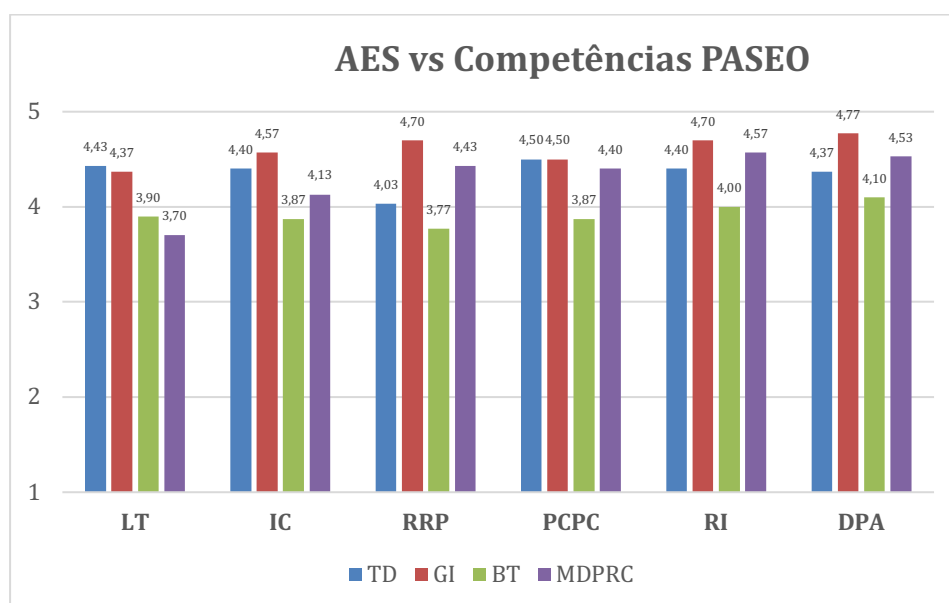


Figura 167 – Gráfico - AES vs Competências PASEO

Em suma, os resultados revelam que as AES mais implementadas pelos docentes integrados no projeto-piloto são o Grupo Interativo e a Tertúlia Dialógica, sendo consideradas de grande importância no desenvolvimento das competências dos alunos. Essas AES promovem a participação ativa dos alunos, estimulam o pensamento crítico, a colaboração, a construção do conhecimento e a motivação.

Um estudo efetuado por Marigo et al.(2010) corrobora os dados empíricos apresentados neste estudo ao afirmar que as ações GI e TD tinham sido indicadas pelos professores como aquelas que mais promoviam a aprendizagem dos alunos.

As AES Biblioteca Tutorada e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos também foram consideradas relevantes pelos docentes, impactando positivamente no desenvolvimento de competências específicas. A implementação destas ações educativas pode criar um ambiente de aprendizagem estimulante e colaborativo, contribuindo para a motivação e o sucesso acadêmico dos alunos.

É interessante comprovar como os professores percebem a relação existente entre a implementação das AES e o desenvolvimento das competências do PASEO.

Os professores integrados no grupo-piloto consideram que as AES *Grupo Interativo*, *Tertúlia Dialógica*, *Biblioteca Tutorada* e *Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* têm uma grande importância no desenvolvimento das competências de *Linguagem e Textos*, *Informação e Comunicação*, *Raciocínio e Resolução de Problemas*, *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*, *Relacionamento Interpessoal* e *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*. As AES são valorizadas pelos docentes como meio de promover o desenvolvimento dessas competências nos alunos e, simultaneamente, apelam aos conceitos teóricos de aprendizagem ativa e dialógica.

Capítulo VI – Discussão de resultados

Esta investigação analisa a influência da implementação das AES, preconizadas pelo projeto Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED, no contexto educativo português, estabelecendo a ponte com os referenciais que têm sido publicados recentemente: Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens essenciais, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Importa esclarecer que a presente investigação possui contornos próprios e específicos, tendo como objetivo analisar a realidade portuguesa, ainda que enquadrada na implementação de um projeto de índole internacional. Assim, adota-se uma metodologia assente no paradigma pragmático, com objetivos de caráter descritivo e exploratório e com recurso a métodos quantitativos.

A epistemologia associada ao paradigma pragmático é conhecida como epistemologia pragmática, a qual enfatiza a importância do contexto e das ações práticas na construção do conhecimento.

Esta investigação aborda a natureza do conhecimento, salientando a importância do contexto e das ações práticas, a implementação das AES, na construção do conhecimento. Na epistemologia pragmática, a validade e a utilidade do conhecimento são avaliadas com base na sua aplicabilidade prática e na capacidade de gerar resultados efetivos. Além disso, a epistemologia pragmática considera a dimensão social do conhecimento, reconhecendo que a construção do conhecimento ocorre em interação com outras pessoas e em contextos específicos, como o contexto escolar em que são implementadas as AES.

Os dados referentes aos alunos são resultantes da aplicação de um questionário, indicado pela DGE, (Anexo B e Anexo C), recolhidos em duas fases distintas: janeiro de 2018– antes da implementação das AES e junho de 2018 – após a implementação das AES.

Os resultados obtidos relativamente à percepção dos alunos, referentes à forma como aprendem, são usados como “bússola” na construção dos instrumentos de recolha de dados subsequentes (educadores e professores).

Os dados referentes aos docentes resultam da aplicação de um questionário, propriedade intelectual da investigadora, criado para responder às questões 2 e 3 da investigação, permitindo identificar as AES percecionadas como tendo mais impacto no desenvolvimento de competências dos alunos e estabelecendo a correlação entre estas ações e as áreas de competência do PASEO.

Muitas crianças na Europa apresentam elevados índices de insucesso escolar e abandono precoce. Crianças excluídas da educação estão em risco de posterior exclusão de áreas como emprego, saúde, habitação e participação política. A sociedade europeia precisa dessas crianças e jovens, da sua participação e das suas contribuições para o futuro da sociedade. Para que isso seja possível é urgente apresentar soluções que respondam eficazmente aos desafios educacionais e sociais emergentes. Estas crianças e jovens são a principal razão de ser do projeto *Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED* (CREA, 107), que chega a Portugal, através da DGE.

Como resposta à premissa anteriormente aludida realiza-se uma definição adequada do problema, permitindo uma pesquisa sólida que sustenta o estudo, orienta a recolha de dados, possibilita a delimitação dos resultados esperados e facilita a tomada de decisões durante o processo de pesquisa.

Assim, a investigação fundamenta-se no problema: **"Perceções dos alunos e docentes sobre a influência das Ações Educativas de Sucesso (AES) na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de competências, e a relação entre as AES e as áreas de competência do Perfil do Aluno."**

Este estudo é pioneiro em Portugal, mas existem valiosos constructos provenientes de 20 anos de investigação noutros países, assim a compreensão e análise da realidade portuguesa e a partilha das conclusões com os decisores políticos e com todas as escolas que sintam a necessidade de melhorar os seus resultados escolares e sociais, torna-se urgente.

As questões de investigação orientam a pesquisa e guiam a recolha e avaliação de dados, são específicas, relevantes e viáveis dentro do contexto da pesquisa, o contexto escolar, respondendo à problemática anteriormente apontada.

As questões que norteiam a investigação são 3:

(Q1) Que perceções têm os alunos relativamente à forma como aprendem na escola?

(Q2) Que perceções têm os docentes (professores e educadores) relativamente à implementação das AES do Projeto INCLUD-ED e quais as AES mais implementadas?

(Q3) Que perceções têm os docentes relativamente à existência de correlação entre AES e áreas de competência do PASEO?

Aprendizagem ativa e aprendizagem dialógica

A primeira questão investiga as **percepções dos alunos em relação à forma como aprendem**, analisando como as ações educativas implementadas na escola são integradas pelos alunos, em que medida essas percepções estão relacionadas com o seu desempenho acadêmico e os conceitos teóricos emergentes dos resultados provenientes do campo empírico.

A análise dos dados resultantes da primeira questão permite a fusão entre o campo empírico e o campo teórico do estudo ao ressaltar os constructos de aprendizagem ativa e aprendizagem dialógica.

A análise feita aos dados permite concluir que os alunos aprendem melhor através de processos ativos, dialógicos e colaborativos. Os alunos aprendem melhor quando podem partilhar as suas ideias ou ouvir as ideias dos outros, quando ajudam os colegas ou são ajudados por eles, quando têm outros adultos na sala de aula.

O resultado do tratamento dos dados referentes ao questionário aplicado aos alunos, sobre a percepção da forma como aprendem na escola, permite comprovar a importância de reestruturar a forma como decorre o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula e a organização da escola enquanto espaço de aprendizagem e inclusão.

Nesta linha Santos e Soares (2011) apontam que o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, numa sociedade cada vez mais complexa, é uma responsabilidade da escola. Porém, os professores têm sentido no passar das últimas décadas um aumento no desinteresse dos alunos pelos conteúdos apresentados e uma perda no reconhecimento da sua autoridade. A mera transmissão de informações já não caracteriza um processo eficiente de ensino-aprendizagem.

Do campo empírico emergem os constructos de aprendizagem ativa vs aprendizagem passiva e aprendizagem dialógica, a qual converge em vários aspetos, no campo conceptual, com aprendizagem ativa. Surge assim a validação dos conceitos de aprendizagem ativa e aprendizagem dialógica, constructos que propõe respostas que efetivamente contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento escolar.

Os dados do campo empírico, quando relacionados com o campo teórico que sustenta o estudo, ressaltam a importância dos conceitos de aprendizagem ativa e aprendizagem dialógica como suporte teórico aos dados do campo empírico. Estes conceitos são sustentados pelas perspectivas de John Dewey (1978), Lev Vygotsky (1998), Jean Piaget (1973) e Jerome Bruner (1995, 2000), juntamente com a abordagem de Aubert et al. (2008) no Projeto de Pesquisa INCLUD-ED.

Dewey (1978) enfatiza a importância do brincar e da interação social no desenvolvimento saudável da criança.

Vygotsky (1998) destaca a interação social como fundamental para a aprendizagem, assim como a influência do contexto sociocultural.

Piaget (1973) descreve a aprendizagem como uma construção ativa do conhecimento pelo aluno, e Bruner (1995, 2000) propõe a abordagem construtivista, com ênfase na interação e no diálogo entre os alunos.

Aubert et al.(2008) salienta que a aprendizagem dialógica ocorre em diálogos igualitários, nas interações em que a inteligência cultural é reconhecida em todas as pessoas e orientada para a transformação dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural, visando o sucesso de todos.

A aprendizagem dialógica ocorre em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, é guiada por princípios de

solidariedade e em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores (Aubert et al., 2008, p.167).

O conceito de aprendizagem dialógica propõe respostas que efetivamente contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento escolar. A aprendizagem dialógica valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, contrastando com a aprendizagem passiva, onde o professor é o único detentor de conhecimento, e aproximando-se da aprendizagem ativa, que enfatiza a participação ativa dos alunos.

A aprendizagem ativa é um termo técnico para definir um conjunto de práticas educativas e pedagógicas, em que a aprendizagem é construída com o envolvimento e protagonismo dos alunos no processo. Esta abordagem difere dos processos clássicos de aprendizagem que se caracterizam predominantemente por aulas expositivas. Pode-se afirmar, portanto, que a aprendizagem ativa é construída dentro de um contexto de práticas pedagógicas ativas (Lavor e Silva, 2021).

Segundo Barbosa & Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente.

O resultado do tratamento dos dados referentes ao questionário aplicado aos alunos, sobre a percepção da forma como aprendem na escola, permite comprovar a importância de reestruturar a forma como decorre o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula e a organização da escola enquanto espaço de aprendizagem e inclusão.

As questões identificadas no tratamento dos questionários aplicados aos alunos, do campo empírico, e que têm significância estatística, permitem estabelecer uma relação com conceitos de aprendizagem, do campo teórico, validando assim, empírica e teoricamente, a

primeira questão que norteia a presente investigação “*Que percepções têm os alunos relativamente à forma como aprendem na escola?*”.

Conceito de aprendizagem	Questão
Aprendizagem dialógica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.</i> • <i>Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.</i> • <i>Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.</i> • <i>Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.</i> • <i>É bom ouvir as ideias dos outros.</i> • <i>Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.</i> • <i>Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.</i>
Aprendizagem ativa vs Aprendizagem passiva	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Às vezes, aprender na escola é aborrecido.</i> • <i>Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.</i> • <i>Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.</i> • <i>Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.</i>

Tabela 31 – Questões com relevância estatística e relação com os conceitos de aprendizagem

As conclusões, objetivadas pela análise empírica da primeira questão do estudo, refletem as percepções dos alunos em relação à forma como aprendem na escola.

Importa clarificar de que forma os resultados do campo empírico se relacionam com o campo teórico identificando as questões que validam o constructo de Aprendizagem Dialógica.

A questão 2B, no momento pós AES, “*Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.*” salienta a importância do diálogo e da interação entre os indivíduos como forma de promover a aprendizagem. Permite que o aluno expresse as suas ideias e opiniões, contribuindo para a construção de conhecimento.

A percepção de que os alunos aprendem melhor quando podem expressar as suas próprias ideias sugere que os mesmos se sentem mais envolvidos e motivados quando têm a oportunidade de contribuir ativamente, na construção do processo de aprendizagem. Este resultado valida a importância da implementação das AES, por se tratar de ações educativas que promovem a participação ativa e a inclusão dos alunos (GI, tertúlias e projetos colaborativos).

A questão 3B, no momento pós AES, “*Aprender através da discussão em sala de aula é confuso.*” Indicia que através da discussão em sala de aula, os alunos têm a oportunidade de trocar ideias e perspectivas, o que pode inicialmente causar confusão, mas é um processo importante para o desenvolvimento da compreensão e da autorregulação de atitudes.

A percepção de que aprender com recurso a debates, em sala de aula, pode ser confuso para alguns alunos, destaca que nem todos os alunos se sentem confortáveis com esse método de aprendizagem. Ressalta-se a importância de oferecer estratégias claras de orientação e estruturação durante os debates, para facilitar a compreensão e a participação de todos. Este processo de orientação é muito claro na implementação de todas as AES.

A questão 5B, no momento pós AES, “*Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.*” enfatiza a importância da interação com outros adultos (voluntários) na promoção da aprendizagem. A presença de adultos, como voluntários ou mentores, pode ajudar os alunos a aprofundar a sua compreensão e aquisição de novas

competências. Os dados também mostram que os alunos valorizam presença de outros adultos na sala de aula e na escola.

Marigo et al. (2010) afirmam que a colaboração direta dos familiares nesse processo de melhoria da qualidade da educação é uma ação enriquecedora e transformadora do processo de ensino e de aprendizagem escolar.

A percepção de que a presença de outros adultos para ajudar melhora a experiência de aprendizagem sugere que os alunos beneficiam do suporte e orientação adicionais fornecidos pelos voluntários. Reforça-se a relevância em oferecer recursos e apoio adequados para auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem. A utilização destes recursos encontra-se inerente à AES “Grupo Interativo”.

A questão 7B, no momento pós AES, “*Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam*” ressalta a importância da interação entre pares no processo de aprendizagem. A colaboração e a troca de conhecimento, entre pares, podem ser uma maneira eficaz de promover a aprendizagem. O facto de os alunos gostarem de aprender quando os amigos os ajudam destaca a importância da colaboração entre pares no ambiente escolar. Este aspeto salienta a valorização do trabalho em equipa, partilha de conhecimento e apoio mútuo, entre os alunos, para promover uma aprendizagem mais significativa e construtiva. Este princípio é transversal a todas as AES.

A questão 8B, no momento pós AES, “*É bom ouvir as ideias dos outros*.” “induz à conceção de que ouvir as ideias dos outros permite a ampliação de perspetivas e o enriquecimento do conhecimento, através do diálogo e da troca de ideias. O reconhecimento de que é benéfico ouvir as ideias dos outros, durante o processo de aprendizagem, evidencia a importância da diversidade de perspetivas e opiniões. Demonstra-se a valorização do diálogo

construtivo e do respeito pelas diferentes ideias, o que contribui para um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Este é um princípio transversal a todas as AES.

A questão 9B, no momento pós AES, “*Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.*” salienta a importância da colaboração e da ajuda mútua no processo de aprendizagem. A percepção de que ajudar os amigos é uma forma de aprofundar a compreensão dos conteúdos realça a importância da explicação e discussão mútua entre os alunos. Este aspeto indica que ensinar e ajudar os outros também beneficia o próprio processo de aprendizagem, fortalecendo os conhecimentos adquiridos e consolidando o próprio raciocínio e aprendizagem.

As questões 11A, momento pré-AES e 11B, no momento pós AES, “*Eu gosto de falar com os colegas sobre o livro que temos para ouvir ler.*” enfatiza a percepção de que através da discussão com os colegas sobre o livro em questão, uma obra clássica, os alunos têm a oportunidade de partilhar ideias, explorar diferentes perspetivas e aprofundar a sua compreensão do texto.

Importa ainda aludir as questões que se inserem no conceito de aprendizagem ativa *versus* aprendizagem passiva

A questão 4B, no momento pós-AES, “*Às vezes, aprender na escola é aborrecido.*” está relacionada, simultaneamente, com a aprendizagem ativa e com a aprendizagem passiva. A aprendizagem ativa destaca o envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem, através de atividades práticas e significativas. A aprendizagem passiva, por outro lado, muitas vezes ocorre através de métodos tradicionais de ensino, nos quais o aluno desempenha um papel mais passivo na absorção do conhecimento.

O reconhecimento de que a aprendizagem na escola pode ser aborrecida mostra que alguns alunos podem sentir falta de motivação ou interesse em determinados conteúdos ou

abordagens de ensino. Destaca-se a necessidade de uma variedade de métodos e estratégias de ensino, bem como, a criação de um ambiente de aprendizagem que seja estimulante e envolvente para os alunos.

A questão 6A, no momento pré AES, “*Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.*” pode estar relacionada tanto à aprendizagem ativa quanto à aprendizagem passiva. Na aprendizagem ativa, aluno é incentivado a pensar criticamente e a construir o seu próprio conhecimento. Já na aprendizagem passiva, o aluno é mais inativo e tende a receber informações de forma mais passiva.

A preferência dos alunos por pensar de forma independente e autónoma, em vez de apenas ouvir as ideias dos outros, evidencia a importância de promover a autonomia e o pensamento crítico nos alunos. Esta preferência indica que os alunos valorizam a oportunidade de desenvolver as suas próprias perspectivas e tomar decisões conscientes, com base nas suas próprias reflexões.

Os dados evidenciam que a melhoria na aprendizagem ocorre por meio da participação ativa do aluno, explorando diferentes estratégias e envolvendo-se mais na sala de aula, mediante a implementação das AES.

As questões 10A, no momento pré AES e 10B, no momento pós AES “*Agora consigo aprender melhor na escola do que antes.*” pode indicar um crescimento e desenvolvimento, por parte dos alunos, na sua experiência de aprendizagem. Esta afirmação pode ser resultado de vários fatores, como a maturidade e o aperfeiçoamento das competências de estudo e organização, ou até mesmo mudanças positivas nas abordagens de ensino e aprendizagem adotadas, com a implementação das AES.

A questão 12B, no momento pós AES, “*Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.*” está mais relacionada à aprendizagem passiva, pois envolve o processo

de refletir e rever os conteúdos aprendidos na escola, de forma mais individual. No entanto, se esta partilha também envolver a interação com outras pessoas, como pais ou irmãos, pode ter elementos de aprendizagem dialógica.

Perante os resultados apresentados podemos afirmar que o modelo de aula em vigor, com marcada influência da era industrial, tem de ser repensado e adequado ao perfil do aluno do século XXI. O projeto *Comunidades de Aprendizagem - INCLUD-ED* e a subjacente implementação das suas ações podem contribuir ativamente para a redefinição deste paradigma.

A implementação das Ações Educativas de Sucesso (AES) e de todos os princípios inerentes ao projeto contribui para a promoção de aprendizagens ativas e dialógicas, em que o aluno é um “ator” que constrói a sua aprendizagem, em detrimento do modelo vigente, assente em aprendizagens passivas, em que o aluno está na “plateia” obrigado a permanecer passivo, e sempre atento. Como nos diz Papert, “a maior percentagem (embora certamente não a totalidade) de casos de dificuldades de aprendizagem são provocados pela imposição feita às crianças de modos de aprender que contrariam os seus estilos pessoais”. (Papert, 1996, p. 39)

A motivação dos alunos aumenta significativamente quando as aulas se transformam em espaços de interação por excelência, em que o aluno “salta da plateia para o palco”. Papert na sua obra menciona o filósofo, psicólogo e pedagogo Suíço Jean Piaget impressionado com o facto da sua obra “ser estudada por todos os alunos das escolas de educação e mesmo assim ser necessário recorrer a um microscópio mental para detetar a sua influência na escola. O facto é que esta se tem mostrado extremamente resistente à mudança”. (Papert, 1996, p. 217)

A resistência à mudança, mencionada por Papert e sentida por todos os que nela *habitam*, pode ser amenizada com a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem e a implementação das AES. O respeito por todos os princípios inerentes à aprendizagem dialógica, especificamente o diálogo igualitário, podem iniciar o processo de “implosão interna” que é exigido às escolas integradas neste projeto. A grande vantagem deste projeto é o respeito pelo ritmo interno de cada Unidade Orgânica.

Os resultados do campo empírico e a sua relação com o campo teórico permitem concluir que os alunos aprendem melhor através de processos dialógicos e colaborativos. Os alunos aprendem melhor quando podem partilhar as suas ideias ou ouvir as ideias dos outros, quando ajudam os colegas ou são ajudados por eles, quando têm outros adultos na sala de aula.

Estas conclusões, no geral, evidenciam a importância de considerar as percepções dos alunos e adaptar as práticas educacionais para atender às suas necessidades individuais, com a promoção de uma educação mais inclusiva. Estes pressupostos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz, motivador e significativo para os alunos, promovendo um maior envolvimento, motivação e sucesso educacional.

Os professores do século XXI que olham para os alunos com uma “*lupa emocional*” percebem que as mudanças em educação são lentas e talvez demasiado paulatinas. Mas, algo não mudou com a entrada no século XXI: o professor faz a diferença! É ele o grande impulsionador ou potenciador da estagnação deste processo de mudança. Para Papert (1996), não se trata de simples mudanças curriculares, mas sim, alterações das relações humanas, mais fortemente ligadas à aprendizagem, relações intrafamiliares entre gerações, relações entre professores e alunos e relações entre pares com interesses comuns, todos estes pressupostos são observados no projeto *Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED*.

A aplicação deste modelo implica uma mudança de paradigma a vários níveis: ao nível micro acarreta a mudança da sala de aula; ao nível meso obriga a uma mudança na forma de organização da escola e da comunidade envolvente, e ao nível macro origina uma reestruturação profunda das políticas educativas e sociais. A “abertura” dos portões da escola à comunidade envolvente pressupõe uma marcada mutação de mentalidade de todos os envolvidos.

Em Portugal este processo decorre de forma lenta, começando a mudança de paradigma de dentro para fora. A metamorfose, em primeira instância, tem de ocorrer dentro das escolas, passando por todos os seus agentes educativos: professores, assistentes operacionais, alunos, famílias, técnicos. Findo este processo de consciencialização pode avançar e contagiar todos os agentes da comunidade envolvente.

A implementação das AES, com maior incidência nos grupos interativos e tertúlias, na perceção dos alunos, pode contribuir para este processo de mudança de paradigma, pois promove a inovação e o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica assente no diálogo e na construção colaborativa do conhecimento. Verifica-se um contraste com a aprendizagem passiva, onde o professor é o único detentor de conhecimento e o aluno tem um papel passivo e uma aproximação conceptual da aprendizagem ativa, que salienta a participação ativa dos alunos, em experiências práticas e interativas. O professor atua como orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem, não apenas como a fonte única de informações e conhecimentos (Barbosa e Moura, 2013)

Num estudo feito por Marigo et al. (2010), a partir da avaliação de uma proposta realizada no final de 2010 com professores (as) e direção das escolas, conclui-se que a realização das atividades de aprendizagem dialógica (grupos interativos e tertúlias especialmente) tem um impacto bastante positivo na aprendizagem das crianças. Os autores

salientam que a melhoria na aprendizagem das crianças é indicada por unanimidade e que a mesma ocorre a partir da realização das atividades de aprendizagem dialógica.

Em suma, a implementação das AES do programa INCLUD-ED promove o desenvolvimento das competências dos alunos, uma vez que potencia uma aprendizagem, simultaneamente, ativa, inclusiva e dialógica, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso à aprendizagem e ao conhecimento. Conclui-se, assim, que os alunos aprendem melhor através de processos ativos, dialógicos e colaborativos, pois podem partilhar as suas ideias ou ouvir as ideias dos outros, ajudar os colegas ou ser ajudados por eles, receber outros adultos na sala de aula, por forma a garantir o acesso de todos à aprendizagem e ao conhecimento.

***Aprendizagem ativa, aprendizagem dialógica e competências para o século XXI
(PASEO)***

Retoma-se a segunda questão que direciona esta investigação ***“Que percepções têm os docentes (professores e educadores) relativamente à implementação das AES do Projeto INCLUD-ED e quais as AES mais implementadas?”***

Esta questão analisa o nível de implementação das AES, identificando a ou as AES mais implementadas e enquadrando teoricamente os resultados emergentes do campo empírico.

No concerne à segunda questão, a análise efetuada aos dados permite concluir que as AES mais implementadas são: o Grupo Interativo (90% - 27 docentes), seguida da Tertúlia Dialógica (63% - 19 docentes), da Participação Educativa da Comunidade (43% - 13 docentes), da Formação Pedagógica Dialógica (36% - 11 docentes), do Modelo Dialógico de

Prevenção e Resolução de Conflitos (33% - 10 docentes). As AES menos implementadas são a Biblioteca Tutorada (6% - 2 docentes) e a Formação de Familiares (3% - 1 docente).

A análise empírica dos dados revela que as AES mais implementadas são o Grupo Interativo e a Tertúlia Dialógica, seguidas da Participação Educativa da Comunidade, Formação Pedagógica Dialógica e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos. Por outro lado, a Biblioteca Tutorada e a Formação de Familiares são as AES menos implementadas.

A análise dos resultados permite comprovar que, os docentes integrados no grupo-piloto, priorizam a implementação de AES que potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências académicas e socioemocionais, destacando-se assim os Grupos Interativos e as Tertúlias Dialógicas. A implementação destas AES, na visão dos docentes, tem um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, promovendo um ambiente colaborativo e estimulante.

Os benefícios de todas as ações educativas, reconhecidos pelos docentes inquiridos, incluem a participação ativa dos alunos, estimulação do pensamento crítico, aptidões de argumentação, colaboração, trabalho em equipa e construção ativa do conhecimento. Além disso, as AES aumentam a motivação dos alunos, tornando a aprendizagem ativa e mais significativa e promovendo valores humanos como liberdade, responsabilidade, cidadania, participação, curiosidade e reflexão.

No que se refere à **participação ativa** os grupos interativos, tertúlias, modelo dialógicos de prevenção e resolução de conflitos e biblioteca tutorada incentivam a uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, permitindo que expressem opiniões, partilhem ideias e as debatam, organizem o estudo e identifiquem lacunas, o que promove um maior envolvimento e interesse pelas aprendizagens.

Relativamente ao **pensamento crítico e capacidade de argumentação** podemos afirmar que estas ações estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação dos alunos, desafiando-os a analisar diferentes perspectivas, avaliar informações e apresentar argumentos válidos e fundamentados, o que reforça as suas competências de raciocínio e pensamento crítico. Esta afirmação permite verificar a influência que este tipo de ações tem no desenvolvimento de competências do PASEO.

No que concerne à **colaboração e trabalho em equipa**, ao participar em grupos interativos e tertúlias, os alunos aprendem a colaborar e a trabalhar em equipa. Os alunos aprendem a ouvir e respeitar as opiniões dos outros, a negociar e a resolver conflitos de forma construtiva. Estas competências são essenciais para o sucesso académico e profissional. A participação da comunidade na dinamização destas ações fortalece e reforça a relação escola família/comunidade envolvente.

No que diz respeito à **construção do conhecimento**, a dinamização de grupos interativos e tertúlias permite que os alunos construam ativamente o seu próprio conhecimento. Os estudantes podem partilhar as suas experiências, questionar, fazer conexões e construir um entendimento mais profundo dos temas abordados. Este tipo de abordagem, da aprendizagem centrada no aluno, promove uma melhoria das competências, permite a inovação no processo ensino aprendizagem e possibilita uma compreensão mais significativa e duradoura.

No que respeita à **motivação**, grupos interativos e tertúlias podem aumentar a motivação dos alunos, pois promovem a dinamização de debates estimulantes e colaborativos, em que os alunos sentem que têm um papel ativo, tornando a aprendizagem mais ativa e significativa.

É importante ressaltar que os docentes consideram fundamental criar um ambiente seguro e inclusivo para a implementação destas AES, garantindo a participação e a expressão de todos os alunos. O uso de tecnologias digitais também pode facilitar a participação e a colaboração, especialmente em ambientes de aprendizagem à distância ou híbridos.

Júnior et al. (2023) afirmam que as competências do século XXI são definidas como: a maneira de pensar de forma criativa, associada à inovação, objetivando a resolução de problemas e tomadas de decisão. Estes autores defendem que uso de ferramentas de comunicação e informação pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Os grupos interativos e tertúlias podem ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, promovendo a participação ativa, o pensamento crítico, a colaboração e a construção do conhecimento. A implementação deste tipo de AES pode melhorar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos, levando a uma aprendizagem mais significativa e holística e ao desenvolvimento dos valores humanos da liberdade, responsabilidade, cidadania e participação, curiosidade e reflexão.

As práticas de ensino e aprendizagem devem encontrar um equilíbrio e dessa forma responder às exigências da nova economia global do conhecimento e da necessidade do desenvolvimento das competências mais procuradas nos nossos tempos: resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, inovação, comunicação, colaboração, flexibilidade... (Trilling & Fadel, 2009)

Segundo Trilling & Fadel (2009) as tecnologias de aprendizagem estão também a libertar tempo dos docentes para que estes se concentrem nas competências do século XXI, que exigem mais interação entre os alunos, enquanto fornecem ferramentas para promover a

sua formação online—colaboração, comunicação, liderança e competências sociais e interculturais.

Os professores que estão a mudar as suas práticas, para satisfazer as necessidades dos nossos tempos, estão a combinar a abordagem dos conteúdos com a descoberta de ideias e conceitos, e estão a equilibrar o seu tempo entre ser o "sábio no palco", que apresenta, explica, e responde a perguntas e o "mediador", que apoia a investigação, descoberta e partilha dos seus próprios resultados em projetos de aprendizagem, como verificamos na implementação das AES.

O Arco-Íris do Conhecimento e das Competências (Trilling & Fadel, 2009) poderia ilustrar o desejo do aluno dos nossos tempos, incluindo a aprendizagem através de disciplinas escolares tradicionais e temas de conteúdo contemporâneo, combinados com competências do século XXI.

O desenvolvimento de competências de aprendizagem e inovação, informação e comunicação e socioemocionais é transversal ao processo de implementação das ações do projeto Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED. O referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas, publicado recentemente, reforça este foco nos alunos e na aprendizagem, ao nível do currículo e das abordagens pedagógicas. A educação assume assim um sentido social sustentado numa visão transformadora e uma orientação local e sistémica no que concerne aos contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação.

A aplicação das ações educativas serve ainda os propósitos de uma educação para a cidadania democrática, ao promover a coesão social, a valorização da diversidade e da igualdade, a apreciação das diferenças, a resolução pacífica de conflitos e o combate a todas as formas de discriminação e violência, consubstanciados pelos princípios da aprendizagem dialógica.

Após a identificação das AES com maior impacto, importa analisar a correlação existente entre as áreas de competências do PASEO e as AES do projeto INCLUD-ED, respondendo à **terceira questão** que norteia esta investigação: “***Que percepções têm os docentes relativamente à existência de correlação entre AES e o desenvolvimento das áreas de competência do PASEO?***”

A terceira questão analisa a existência de relação entre a implementação das AES e o desenvolvimento das diferentes áreas de competência do PASEO. A análise dos resultados empíricos identifica as principais tendências e padrões nas percepções dos docentes, fornecendo *insights* valiosos sobre as AES que têm maior impacto na aprendizagem dos alunos e a relação existente entre essas ações e o desenvolvimento das áreas de competência do PASEO.

No que concerne à terceira questão que conduz a presente investigação, importa analisar em que medida os professores percebem a relação entre a implementação de cada umas das AES e o desenvolvimento das diferentes áreas de competência do PASEO.

A leitura do gráfico permite perceber que todas as AES são, na percepção dos docentes, **muito importantes** ou **importantes** para o desenvolvimento das áreas de competência do PASEO.

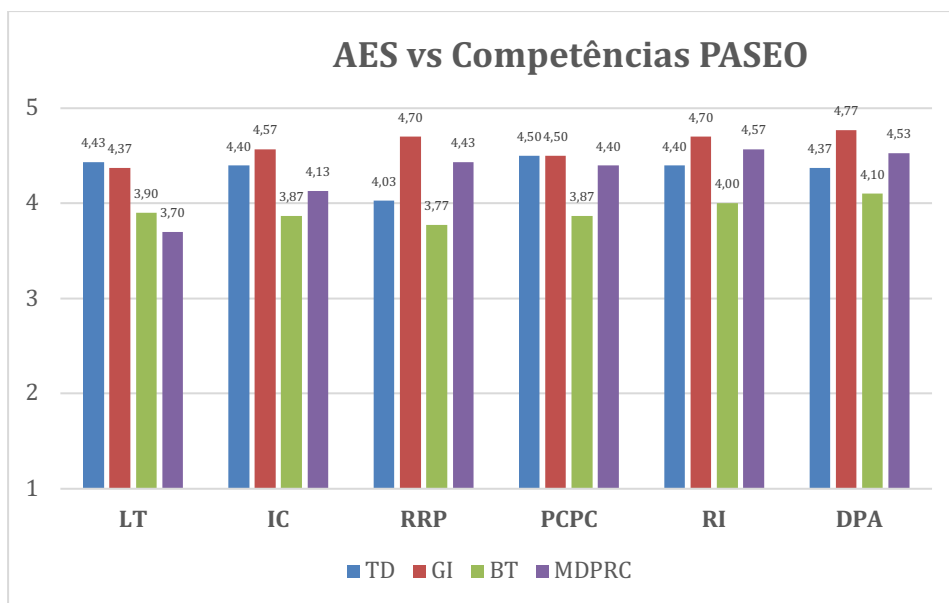


Figura 168 – Gráfico - AES vs Competências PASEO

Os resultados do quadro resumo, apresentados de outra forma, confirmam a existência de relação entre o desenvolvimento das competências dos alunos e a implementação das Ações Educativas de Sucesso.

AES/PASEO	LT	IC	RRP	PCPC	RI	DPA
<i>Tertúlia</i>	MI	MI	MI	MI	MI	MI
<i>Grupo Interativo</i>	MI	MI	MI	MI	MI	MI
<i>Biblioteca Tutorada</i>	I	I	I	I	MI	MI
<i>Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos</i>	I	MI	MI	MI	MI	MI

Tabela 32 – Quadro resumo do impacto das AES nas áreas de competência do PASEO

Os docentes validam a existência de correlação entre a implementação das AES e o desenvolvimento das diferentes áreas de competência do PASEO. Esta validação emerge do campo empírico verificando-se o seguinte:

As competências na área de “**Linguagem e textos**” remetem para uma utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos (Ministério da Educação, 2017).

No que concerne à área de competência “**Linguagem e textos**” os docentes integrados no grupo-piloto consideram que a implementação das AES *Grupo Interativo e Tertúlia Dialógica* é **muito importante** e contribui de forma expressiva para o desenvolvimento deste tipo de competências nos alunos.

A implementação das AES *Biblioteca Tutorada e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* é percebida, pelos docentes, como sendo **importante** no desenvolvimento da área de competências “Linguagem e Textos”.

As competências na área de “**Informação e comunicação**” dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos. (Ministério da Educação, 2017)

Os docentes consideram que as AES *Grupo Interativo, Tertúlia Dialógica e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* são **muito importantes** para o desenvolvimento de competências de “Informação e comunicação”. A AES *Biblioteca Tutorada* é **importante** para o desenvolvimento deste tipo de competências.

As competências na área de **Raciocínio** dizem respeito aos processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento. As competências na área de **Resolução de Problemas** dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e o uso de estratégias e à eventual formação de novas questões (Ministério da Educação, 2017).

Os docentes percebem a implementação das AES *Grupo Interativo, Tertúlia Dialógica e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* como sendo **muito importantes** para o desenvolvimento de competências de “Raciocínio e Resolução de Problemas”. A AES *Biblioteca Tutorada* também é considerada **importante** no desenvolvimento deste tipo de competências.

As competências na área de **Pensamento Crítico** requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação pode implicar a revisão do racional desenhado (Ministério da Educação, 2017).

As competências na área de **Pensamento Criativo** envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários (Ministério da Educação, 2017).

Os docentes consideram que a implementação das AES *Grupo Interativo, Tertúlia Dialógica e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* é **muito importante** para o desenvolvimento de competências de “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”. A AES *Biblioteca Tutorada*, no entendimento dos docentes, é considerada **importante** no desenvolvimento deste tipo de competências.

As competências na área de “**Relacionamento Interpessoal**” dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem

reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais (Ministério da Educação, 2017).

Os docentes entendem que todas as AES são **muito importantes** para o desenvolvimento de competências na área do *Relacionamento Interpessoal*, sendo que a AES *Grupo Interativo* é aquela que maior consenso reúne, com uma média de 4,70 muito próxima do nível totalmente importante.

As competências na área de “**Desenvolvimento Pessoal e Autonomia**” dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente (Ministério da Educação, 2017).

Os professores integrados no grupo-piloto consideram que as AES *Grupo Interativo*, *Tertúlia Dialógica*, *Biblioteca Tutorada* e *Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* têm uma grande importância no desenvolvimento das competências de *Linguagem e Textos*, *Informação e Comunicação*, *Raciocínio e Resolução de Problemas*, *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*, *Relacionamento Interpessoal* e *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*.

Estas conclusões, resultantes do campo empírico, ressaltam a importância e o impacto positivo das AES na aprendizagem e no desenvolvimento de competências fundamentais por parte dos alunos e destacam a necessidade de promover ambientes educacionais ativos, colaborativos, participativos, inclusivos e centrados no aluno, ligando-se assim à primeira questão que norteia esta investigação.

Um foco no ensino centrado nos alunos e na aprendizagem também implica em relacionar o ensino com a investigação das práticas e o desenvolvimento profissional

reflexivo dos educadores. Assim, impõe-se o desenvolvimento da literacia investigativa, especialmente em relação à pesquisa pedagógica e à forma como a voz dos alunos pode ser integrada nos processos de desenvolvimento, avaliação e implementação de inovações. A investigação das práticas permite uma avaliação situada e participativa dos efeitos, limitações e implicações das mudanças, desenvolvendo a autonomia profissional dos educadores e sua capacidade de intervir criticamente em seus contextos de trabalho, tanto individualmente quanto em comunidades de prática (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Por outro lado, no campo teórico, a implementação das AES está em linha com o preconizado no referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (Conselho Nacional de Educação, 2023) ao colocar o foco no aluno e na aprendizagem pressupondo uma visão transformadora das ações educativas e uma compreensão crítica das circunstâncias em que ocorre a mudança educativa.

Podemos observar uma forte convergência dos campos empírico e teórico, quando comparamos os resultados obtidos em Portugal com a investigação existente na América Latina e na Europa no que diz respeito à implementação das AES e aos conceitos de aprendizagem ativa e dialógica, suportado por um diálogo igualitário.

Segundo CREA (2017) orientar-se por objetivos igualitários é o caminho para alcançar uma educação democrática e uma maior coesão social. As Comunidades de Aprendizagem reconhecem as diferenças, mas oferecem os mesmos objetivos para todos. Isto cumpre o princípio de que o diálogo igualitário, com todas as pessoas, sob a premissa de que a validade está nos argumentos e não no papel ou estatuto social, é um elemento-chave para incluir todas as pessoas na comunidade. Nesse sentido, a diversidade é um elemento de riqueza cultural, humana e académica.

É interessante verificar como os professores percebem a relação existente entre a implementação das AES e o desenvolvimento das competências do PASEO verificando-se assim uma interação forte entre o campo empírico e o campo teórico.

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens (Ministério da Educação, 2017).

A implementação das AES melhora a aprendizagem dos alunos, potencia uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes, em conjunto e individualmente, culminando no desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

As AES são valorizadas pelos docentes como meio de promover o desenvolvimento de competências para o século XXI nos alunos e, simultaneamente, apelam aos conceitos de aprendizagem ativa e dialógica, como forma de operacionalizar a aprendizagem para o século XXI.

A aprendizagem ativa e a aprendizagem dialógica e os seus princípios, anteriormente aludidos, pautados por uma metodologia educativa assente no papel ativo do aluno, na construção colaborativa das aprendizagens e no diálogo igualitário, correlacionam-se com as áreas de competência definidas no PASEO, uma vez que ambos os constructos são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes guiadas por um objetivo comum: o sucesso educativo de todos os alunos de forma global e inclusiva. Estas premissas validam o conceito de competência que suporta teoricamente esta investigação.

A aprendizagem para o século XXI exige a implementação de ações educativas e pedagógicas significativas e inclui também o desenvolvimento de competências e aptidões socioemocionais, como autonomia, empatia, colaboração, pensamento crítico e criatividade.

Nesse ambiente, o professor também ganha a função de mediador e orientador do processo (Trilling & Fadel, 2009).

É importante sublinhar, no contexto nacional, a crescente importância conferida à flexibilização curricular em associação com a definição de planos de inovação curricular e pedagógica nas escolas, assim como à natureza holística da formação dos educandos, traduzida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde se assume uma visão humanista e democrática da educação, e que constitui uma matriz para processos de decisão curricular e pedagógica por parte dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e das escolas.

A implementação destas ações confere um sentido social à inovação pedagógica ao tentar assegurar uma educação de qualidade para todos, assente em valores humanistas e democráticos como a liberdade, a responsabilidade social, a solidariedade, a inclusão, a justiça, a equidade e a interculturalidade.

Segundo o referencial para a Inovação pedagógica na Escolas (Conselho Nacional de Educação, 2023) a educação deve agregar uma visão transformadora baseada em valores humanistas e democráticos e que se traduz nas seguintes vertentes: educação inclusiva; educação para uma cidadania democrática; educação para a sustentabilidade; educação digital; e educação para a aprendizagem ao longo da vida (Conselho Nacional de Educação, 2013).

A inovação pedagógica inerente à implementação das AES contribui fortemente para esta visão transformadora da educação ao potenciar processos pedagógicos com foco nos alunos e na aprendizagem. Por outro lado, a implementação destas ações tem em consideração os diferentes percursos e experiências dos alunos de maneira inter/transdisciplinar e inclusiva. Acresce, que a aplicação destas ações permite a criação de

ambientes pedagógicos baseados na aprendizagem ativa e dialógica, promovendo competências disciplinares, de aprendizagem, sociais e emocionais.

Implicações práticas e teóricas dos resultados obtidos

É importante mencionar as implicações dos resultados, tanto ao nível prático quanto ao nível teórico. É relevante salientar como os resultados podem ser aplicados no mundo real, em termos de políticas, práticas profissionais, tomada de decisões ou outras aplicações relevantes. Importa ainda abordar como os resultados contribuem para o aprofundamento do conhecimento teórico na área de estudo, aprendizagem e competências dos alunos do século XXI.

Com base nos resultados analisados, pode-se concluir que os alunos que fizeram parte deste estudo aprendem melhor por meio de processos ativos, dialógicos e colaborativos, nos quais podem partilhar ideias, ajudar e serem ajudados por colegas e contar com a presença de adultos na sala de aula.

Segundo Trilling & Fadel (2009) a aprendizagem exige a implementação de ações educativas e pedagógicas significativas e o desenvolvimento de competências e aptidões socioemocionais, como autonomia, empatia, colaboração, pensamento crítico e criatividade, e o uso de metodologias nas quais a investigação assume papel central, como o trabalho com projetos e o ensino entre pares. O professor tem a função de mediar e orientar este processo.

Ao nível prático, os resultados têm implicações significativas para a organização do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e para a estruturação da escola, como um espaço inclusivo e de aprendizagem. Sugere-se a reestruturação das práticas pedagógicas, com ênfase nas abordagens ativas e dialógicas, que promovem o diálogo, a interação entre os alunos e a construção coletiva do conhecimento.

Os resultados evidenciam a importância de considerar as percepções dos alunos e adaptar as práticas educacionais para atender às suas necessidades individuais, promovendo uma educação inclusiva, um ambiente de aprendizagem mais eficaz, motivador e significativo para os alunos, incentivando o seu envolvimento, motivação e sucesso educacional.

As conclusões ressaltam a importância e o impacto positivo das AES na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos, reforçando-se a necessidade de promover ambientes educacionais colaborativos, participativos e centrados no aluno.

As conclusões destacam ainda a importância das diferentes AES no desenvolvimento das diversas áreas de competência. Estes resultados podem ser aplicados no mundo real, influenciando a tomada de decisão de políticas educacionais que valorizem a implementação de AES nas escolas. Além disso, os resultados podem indicar práticas profissionais, auxiliando os professores na escolha e implementação de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento das competências dos alunos.

As AES Tertúlia Dialógica, o Grupo Interativo, a Biblioteca Tutorada e o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos influenciam o desenvolvimento das competências dos alunos. Estas ações educativas podem ser aplicadas de forma concreta nas escolas, tanto para alunos como para professores. Os resultados destacam a importância de criar um ambiente de aprendizagem ativo e colaborativo, participativo e centrado no aluno, onde a comunicação efetiva, a interação social e o pensamento crítico sejam valorizados. As conclusões também ressaltam a necessidade de promover a autonomia dos alunos, a resolução de problemas e a tomada de decisões fundamentadas.

No mundo real, os resultados podem ser aplicados na formulação de políticas educacionais que valorizem a aprendizagem ativa, dialógica e colaborativa, bem como na implementação de práticas profissionais que promovam a participação ativa dos alunos, o pensamento crítico, a colaboração e a construção do conhecimento. Além disso, os resultados podem auxiliar na tomada de decisões sobre estratégias e abordagens pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula.

Estes resultados podem ser aplicados no desenvolvimento de políticas educacionais que valorizem a implementação de AES, bem como a adoção de práticas profissionais que favoreçam a aprendizagem ativa e dialógica.

As AES identificadas como tendo maior impacto no desenvolvimento das competências dos alunos são a Tertúlia Dialógica e o Grupo Interativo. Estas ações promovem a participação ativa dos alunos, o pensamento crítico, a colaboração e a construção do conhecimento. Estes resultados podem ser aplicados na tomada de decisões sobre estratégias pedagógicas a serem adotadas em sala de aula, visando o desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais dos alunos.

Além disso, a implementação das AES pode contribuir para a criação de um ambiente seguro e inclusivo, onde todos os alunos podem participar e expressar as suas opiniões. O uso de tecnologias digitais também pode facilitar a participação e a colaboração, especialmente em ambientes de aprendizagem à distância ou híbridos.

Em termos políticos, os resultados respaldam a importância de implementar estratégias que promovam a participação ativa dos alunos, o trabalho colaborativo e a interação social no ambiente escolar. Estas políticas podem incluir a formação de professores, a criação de espaços de diálogo e debate, a colaboração entre pares e a presença de adultos capacitados para auxiliar os alunos.

No contexto das práticas profissionais, os resultados reforçam a importância de os professores adotarem abordagens pedagógicas que estimulem o diálogo e a colaboração. As conclusões também destacam a necessidade de os professores estarem abertos a ouvir as ideias dos alunos, promover a interação entre os colegas e fornecer apoio adequado para ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito à tomada de decisões, os resultados indicam a importância de considerar as perspectivas dos alunos e envolvê-los ativamente no processo de aprendizagem. Este desígnio pode ser cumprido através da cocriação de atividades e da oferta de oportunidades para que os alunos expressem as suas ideias e opiniões. Os resultados também enfatizam a importância de fornecer estruturas claras e apoio adequado para garantir que os alunos beneficiam do diálogo e da colaboração.

Em termos de outras aplicações relevantes, os resultados sugerem que a implementação de abordagens dialógicas e colaborativas pode contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento escolar. Este tipo de abordagens valorizam o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a participação ativa dos alunos, contrastando com abordagens mais passivas de ensino. Além disso, estas práticas podem promover a inclusão de diferentes perspectivas e a valorização da diversidade de ideias.

Em relação ao aprofundamento do conhecimento teórico na área de estudo, os resultados alinham-se com as perspectivas de teóricos como John Dewey; Lev Vygotsky; Jean Piaget; Jerome Bruner e Aubert et al. (projeto de pesquisa INCLUD-ED). Estes teóricos enfatizam a importância do diálogo, da interação social e da construção ativa do conhecimento. Os resultados empíricos validam e fundamentam teoricamente os conceitos de aprendizagem ativa e aprendizagem dialógica, contribuindo para a consolidação e o avanço dessas teorias.

Ao nível teórico, os resultados contribuem para o aprofundamento do conhecimento na área de estudo: aprendizagem, competências e ações educativas de sucesso, reforçando a importância da aprendizagem ativa e dialógica como meios eficazes de promover o desenvolvimento de competências académicas e socioemocionais dos alunos.

As conclusões corroboram pesquisas anteriores, a pesquisa INCLUD-ED referente à aprendizagem dialógica e várias pesquisas nacionais e internacionais referentes ao conceito de aprendizagem ativa. Esta validação teórica indica a importância da aprendizagem ativa e dialógica como meios eficazes de promover o desenvolvimento de competências dos alunos.

Além disso, os resultados validam o conceito de competência que serve de suporte teórico à investigação.

Para a investigação assume-se que as competências são um conjunto de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores que o aluno adquire e desenvolve ao longo da vida. As competências são essenciais para enfrentar os desafios do mundo atual e alcançar sucesso pessoal e profissional. Seguindo a definição de Trilling & Fadel (2009), competências envolvem a aplicação criativa e inovadora de conhecimentos em situações reais, especialmente para resolver problemas complexos. Inclui-se a capacidade de comunicar efetivamente, colaborar em equipa, pensar criticamente, solucionar problemas e demonstrar uma postura de aprendizagem contínua. Além disso, a definição no PASEO também destaca a importância de competências socioemocionais, como empatia, resiliência, autorregulação emocional, além de competências socioeconómicas, como adaptabilidade, aprendizagem contínua e utilização proficiente da tecnologia.

Assim, o constructo referente à definição de competências agrega os conceitos de Trilling & Fadel (2009) e do PASEO (2017) definindo-se que **as competências são uma combinação de habilidades cognitivas, socioemocionais e socioeconómicas que**

capacitam os alunos a lidarem com os desafios complexos do mundo atual, promovendo o sucesso pessoal e profissional ao longo da vida.

Ao nível teórico, os resultados contribuem ainda para o aprofundamento do conhecimento na área de estudo, ao validar a importância das AES no desenvolvimento das competências em diferentes áreas. As conclusões confirmam investigações anteriores, realizadas pelo projeto de pesquisa INCLUD-ED, que apontam para a eficácia da aprendizagem ativa e dialógica na promoção do desenvolvimento das competências dos alunos. Estas conclusões permitem o avanço do conhecimento teórico ao fornecer *insights* sobre as práticas pedagógicas que realmente impactam o desenvolvimento das competências.

Em conclusão, as implicações dos resultados obtidos são vastas e sugerem a necessidade de mudanças nas práticas e políticas educacionais, valorizando abordagens ativas, dialógicas, colaborativas e inclusivas no processo de ensino-aprendizagem. Estas mudanças podem beneficiar os alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, participativa e enriquecedora.

As conclusões da investigação indicam, ainda, que a implementação de práticas educacionais dialógicas e colaborativas, como os Grupos Interativos e as Tertúlias Dialógicas, pode ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, promovendo a participação ativa, o pensamento crítico, a colaboração e a construção do conhecimento. Estas práticas também podem aumentar a motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais ativa, significativa e promovendo valores humanos essenciais.

A implementação destas ações potencia o paradigma de escola inclusiva assente em valores democráticos como a liberdade, a igualdade, a equidade, a justiça, a responsabilidade social e a participação. A associação entre educação e cidadania democrática está cerne da pedagogia e da inovação, existentes nestas ações educativas de sucesso. Esta associação está

consagrada pelo Conselho de Ministros do Conselho da Europa de 11 de maio de 2010, na recomendação *Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education*.

Os resultados também revelam que a implementação das AES, especialmente a Tertúlia Dialógica e o Grupo Interativo, pode ter um impacto significativo no desenvolvimento das competências dos alunos. Estes resultados podem ser aplicados na definição de políticas educativas, práticas profissionais e tomada de decisões relacionadas à educação, visando a promoção de ambientes educacionais mais eficazes e inclusivos.

As conclusões obtidas têm implicações práticas ao destacar a importância das AES no desenvolvimento das competências dos alunos e ao sugerir abordagens pedagógicas específicas. Os resultados também contribuem para o conhecimento teórico, fortalecendo a base de evidências sobre a relação entre a implementação das AES, o desenvolvimento de competências e os conceitos de aprendizagem ativa e dialógica. Estes resultados podem ser aplicados no mundo real para influenciar políticas educativas, práticas profissionais e tomadas de decisões em sala de aula, visando uma educação mais eficaz e centrada no aluno.

Limitações de investigação e recomendações para futuros trabalhos.

O tempo é um fator limitante para qualquer pesquisa, e este estudo de doutoramento não é exceção. A investigação decorre entre 2017 e 2023, em regime parcial e, simultaneamente, no desempenho de funções docentes, no 1º ciclo, a tempo integral. A falta de tempo afeta a extensão e a profundidade da pesquisa realizada, bem como o número de participantes na amostra.

Os recursos financeiros limitados também se revelam uma limitação significativa neste estudo de doutoramento impactando na quantidade de dados recolhidos, na utilização de equipamentos e materiais específicos, na participação em conferências e na contratação de assistentes de pesquisa.

Neste campo de pesquisa, é um desafio conseguir acesso a uma amostra adequada de participantes, mas ainda assim é possível evidenciar a generalização dos resultados obtidos e a validade externa do estudo. Por outro lado, os questionários aplicados aos alunos são um constructo imposto pela DGE (questionário *The Sam attitudes questionnaires*).

É importante ter presente que a seleção de amostra por conveniência pode levar a vieses e limitações. Os resultados obtidos a partir de uma amostra por conveniência podem não ser generalizáveis para a população em geral, uma vez que os participantes selecionados podem não ser representativos de toda a população de interesse. No entanto, a presente investigação conta com a participação de 30 dos 50 professores integrados no grupo-piloto.

No que concerne à viabilidade ética da investigação importa salvaguardar as limitações éticas em relação à inclusão de um grupo específico de participantes, os alunos inquiridos que são crianças e jovens dos 3 anos aos 12 anos de idade. Tais restrições éticas podem limitar a amplitude e aplicabilidade dos estudos de doutoramento.

No que diz respeito à variabilidade de resultados importa referir que o tema de pesquisa evidencia alguma variabilidade nos resultados obtidos, no entanto, são obtidas conclusões firmes e generalizáveis.

Assim, são reconhecidas e discutidas estas limitações na investigação realizada, pois as mesmas podem afetar a abrangência e os resultados do estudo, tendo sido mitigadas com a utilização de uma metodologia sólida e uma interpretação cuidadosa dos resultados.

Como recomendações para futuras investigações sugere-se:

- Explorar a duração ideal e a frequência das AES para otimizar os benefícios para os alunos.
- Investigar a eficácia destas Ações Educativas de Sucesso em relação a diferentes faixas etárias, níveis de ensino e disciplinas específicas.
- Comparar o impacto da Tertúlia Dialógica e do Grupo Interativo, com outras abordagens pedagógicas para identificar as melhores práticas no desenvolvimento das competências dos alunos.
- Analisar o papel dos docentes na implementação bem-sucedida destas ações e como sua formação e apoio podem influenciar os resultados.

Estas recomendações podem ajudar a expandir o conhecimento sobre a eficácia das ações educativas de sucesso mencionadas e enriquecer a prática pedagógica, em diferentes contextos escolares.

Referências bibliográficas

- Abrahão, M. H. V. (2015). *Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente*. Revista EntreLinguas, 1(1), 25–42.
<https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>
- Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., e Costa, R. (2016). “*A escola dos ciganos*”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. Configurações, 18, 47–66. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>
- Aceto, S., Borotis, S., Devine, J., Fischer, T., Kampylis, P., e Punie, Y. (2013). *Mapping and Analysing Prospective Technologies for Learning*. Em S-Jrcsvqpx101P.Jrc.Es. <https://doi.org/10.2788/61758>
- Adan, A. C. J., Magdalena, M. A., Nataly, E. T., Guadalupe, O. R., e Angélica, P. R. (s. d.). *Paradigma Sociocrítico*.
- Afonso, A. P., e Figueiredo, P. D. A. D. de. (2009). *A gestão das comunidades de aprendizagem enquanto geradoras de contextos de aprendizagem*. Ciências da Educação, Doutoramento (January 2009), 536. <https://www.researchgate.net/publication/286454934>
- Agranovich, S., e Ben-Zvi Assaraf, O. (2013). *What Makes Children Like Learning Science? An Examination of the Attitudes of Primary School Students towards Science Lessons*. Journal of Education and Learning, 2(1), 55–69. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n1p55>
- Aiello, E., Puigvert, L., e Schubert, T. (2018). *Preventing violent radicalization of youth through dialogic evidence-based policies*. International Sociology, 33(4), 435–453. <https://doi.org/10.1177/0268580918775882>
- Alcantud, P. M. (2015). *Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo*. Intangible Capital, 11(3), 316–332. <https://doi.org/10.3926/ic.658>

Alexander, R. (2018). *Developing dialogic teaching: genesis, process, trial*. Research Papers in Education, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>

Almeida, C., e Almeida, P. (2016). *Estratégia de disseminação em multiplataforma de conteúdos audiovisuais educativos de ciências Naturais* (Póster). Actas do IV Congresso Internacional das TIC na Educação, 2256–2258. <http://ticeduca2016.ie.ulisboa.pt/>

Almeida, L. C., Ferrarotto, L., e Malvasi, M. M. S. (2017). *Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias?* Educação e Realidade, 42(2), 649–671. <https://doi.org/10.1590/2175-623656159>

Almeida, L. da S., Miranda, L., e Guisande, M. A. (2008). *Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares*. Estudos de Psicologia (Campinas), 25(2), 169–176. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2008000200001>

Almeida, L., e Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Em Psiquilíbrios (Ed.), 5ª edição.

Alvarez, P., Llopis, A., Soler, M., e Villarejo, B. (2016). *(Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings*. Journal of Pragmatics, 94, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>

Alvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., e Schubert, T. (2018). *Beyond the Walls: The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison*. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 62(4), 1043–1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>

Alves, L. (2005). *O Trabalho Didático na Escola Moderna*. Formas Históricas. Campinas: Autores Associados.

Alves, M. A., e Mello, P. L. (2016). *Consciência social, comunidade ética e crítica da alienação em Habermas*. *Aufklärung: journal of philosophy*, 2(1), 113–126.

<https://doi.org/10.18012/arf.2016.30417>

Alves, D., Tavares, C., Amorim, D., e Sá, H. (2016). Promoção da literacia emergente: Projeto O CRESCER DO LER.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., e André, M. J. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 75–86.

Amirrudin, M., Nasution, K., e Supahar, S. (2020). *Effect of Variability on Cronbach Alpha Reliability in Research Practice*. *Jurnal Matematika, Statistika dan Komputasi*, 17(2), 223–230. <https://doi.org/10.20956/jmsk.v17i2.11655>

Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., e Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers and Education*, 54(2), 321–339. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.016>

Anderson, N., Herriot, P. e Hodgkinson, GP (2001). *A divisão praticante-pesquisador em psicologia industrial, do trabalho e organizacional (IWO): onde estamos agora e para onde iremos a partir daqui?* *Jornal de Psicologia Ocupacional e Organizacional*, 74 (4), 391–411. <https://doi.org/10.1348/096317901167451>

Anderson, K. J., e Minke, K. M. (2007). *Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making*. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>

Anna-Leena, L. (2017). *Ethical Reflections of Interviewing Young Children: Opportunities and Challenges for Promoting Children's Inclusion and Participation*. Pacific Early Childhood Education Research Association, 11(1), 85–110.

<https://doi.org/10.17206/apjrece.2017.11.1.85>

Araújo, de Sousa Alves, L., e Nogueira, da Silva, M. (2022). *Comunidades de Aprendizagem: 7 atuações de êxito*. Em Revista de Educação ANEC (Vol. 51, Número 164).

<https://doi.org/10.22560/reanec.v51i164.409>

A Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., e Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia, 125 -128

Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858–864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>

Aubert, A.; Villarejo, B.; Cabré, J.; Santos, T. (2015). *La Verneda Sant Martí adult school: a reference of popular education in the neighborhoods*. (In Press). *Teachers College Record*, 118(6).

Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., e Vidu, A. (2017). *Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain*.

Learning, Culture and Social Interaction, 13, 90–103.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002>

Augusto, J., Leão, D. S., e Bastos, A. (1998). O diálogo da educação com a tecnologia. *Revista Educação e Tecnologia*, 1(1), 6–20.

Augusto, J., Leão, D. S., e Bastos, A. (1998). *O diálogo da educação com a tecnologia*. *Revista Educação e Tecnologia*, 1(1), 6–20.

Axt, M. (2004). *Comunidades virtuais de aprendizagem*. Informática na educação: teoria e prática, 7(1), 409–422. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.4943>

Azevedo, E. S. de, Pereira, B. O., e Sá, C. A. (2012). *Percepções docentes na atuação pedagógica. Em Atividade física, saúde e lazer. O valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 203–213). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=edsrcae&AN=rcaap.portugal.1822.19861>

Balanskat, A. (2007). *Study of the impact of technology in primary schools: synthesis report*. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/synthesis_report_steps_en.pdf

Baldissera, A. (2001). *Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo*. Sociedade em Debate, 7(2), 5–25. www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/download/570/510

Bandura, A. (2001). *Social Cognitive Theory of Mass Communication*. Media Psychology, 3(3), 265–299. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03

Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013) Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. Boletim Técnico do Senac, 39(2), 48-67.

Barosa, M., e De Mello, H. (2014). A utilização do Quadro Interactivo Multimédia nas disciplinas de Português e Espanhol e o seu impacto na motivação dos alunos do Ensino Básico. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/14573/1/Tese Maria Homem Mello n.10257.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/14573/1/Tese%20Maria%20Homem%20Mello%20n.10257.pdf)

Batista, G. A., e Silva, M. R. L. da. (2008). *Estilo de Aprendizagem Kolb*. Cadernos da FUCAMP, 7(7), 37–46. <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%23U00c2%23U00aa-GUSTAVO-E-M%23U00c3%23U0081RCIA.pdf>

Batista, S. S. dos S. (2000). *Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação*. Educação e Sociedade, 21(73), 182–205.

<https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000400012>

Behar, P. A., e Silva, K. K. A. da. (2012). *MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: Um foco no aluno da Educação a Distância*. Renote, 10(3). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.36395>

Bento, A. (2012). *Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), 65, 42–44.

<http://www.rcaap.pt>

Blitz, C. L. (2013). Can online learning communities achieve the goals of traditional professional learning communities? What the literature says. Em Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic (Número September). <http://ies.ed.gov/>

Bolívar (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos - O que nos ensina a investigação. Fundação Manuel Leão.

Bolzan, L. M., e Löbler, M. L. (2016). *Socialização e afetividade no processo de inclusão digital: um estudo etnográfico*. Organizações e Sociedade, 23(76), 130–149.

<https://doi.org/10.1590/1984-9230767>

Botas, D., e Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação, 26(1), 253.

<https://doi.org/10.21814/rpe.3259>

Botton, L. (2015). *La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje*. Intangible Capital, 11(3), 350–371. <https://doi.org/10.3926/ic.659>

Bourn, D. (2018). *From 21st Century Skills to Global Skills*. Em *Understanding Global Skills for 21st Century Professions* (Número January, pp. 63–85).

https://doi.org/10.1007/978-3-319-97655-6_4

Boyatzis, R. E. (2008). *Competencies in the 21st century*. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>

Boyd, M. P., e Markarian, W. C. (2015). *Dialogic teaching and dialogic stance: Moving beyond interactional form*. *Research in the Teaching of English*, 49(3), 272–296.

Bozza, S. (2011). *Ensinar a Ler e a Escrever: Radiografia De Uma Aula*. *Teoria e Prática da Educação*, 12(3), 383–392. <https://doi.org/10.0000/rtp.e.v12i3.13951>

Braga, F. M., e Mello, R. R. (2014). *Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos*. *Educação Unisinos*, 18(2):165-175.

Braga, Fabiana M. (2007). *Comunidades De Aprendizagem: Uma Única Experiência Em Dois Países (Brasil E Espanha) Em Favor Da Participação Da Comunidade Na Escola E Da Melhoria Da Qualidade Do Ensino*. 255. <http://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/tese-final-fabiana.pdf>

Braga, Fabiana M. e Mello, Roseli R. (2015). *V Encontro de Comunidades de Aprendizagem*. Em *Comunidades de Aprendizagem: Levantamento Bibliográfico de 2003 a 2013*. <http://www.comunidadesdeaprendizagem.ufscar.br/documentos/publicacao-final>

Braga, F. M., Gabassa, V., e Mello, R. R. de (2010). *Coleção UAB – UFSCar Aprendizagem dialógica*. http://repositorio.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/621/1/PE_PraticasdeEnsino5_Aprendizagem.pdf%0Awww.editora.ufscar.br

Braga, F. M., e Mello, R. R. de. (2009). *Comunidades de Aprendizagem: buscando relações mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todas / os*. Rev. Teoria e Prática da Educação, 12(3), 289–301. <https://doi.org/10.0000/rtp.e.v12i3.13877>

Braga, F. M., e Mello, R. R. (2014). Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. Educação Unisinos, 18(2), 165–175. <https://doi.org/10.4013/edu.2014.182.07>

Brüggemann, C., e Friedman, E. (2017). *The decade of Roma inclusion: Origins, actors, and legacies*. European Education, 49(1), 1–9.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1290422>

Bruner J. (1995). *De la comunicación al habla. en el habla de niño*. Paidós

Bruner J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.

Buriticá, A. R. (1995). *El perfil del educador para el siglo XXI*. Revista de la Facultad de Ingeniería, 3(1), 21–28. <https://doi.org/10.18359/rcin.1561>

Calado, S. D. S., e Ferreira, S. C. D. R. (2005). *1 Análise De Documentos: Método De Recolha E Análise De Dados*. Metodologia da Investigação I, 1993, 1–13.

Calcagni, E., e Lago, L. (2018). *The Three Domains for Dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning*. Learning, Culture and Social Interaction, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.001>

Campos, A. A. O. (2016). Avaliação externa das aprendizagens e desigualdades educativas: estudo de caso numa escola da Grande Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12664>

Campos, E. R., Gómez, A., e Burgués, A. (2015). *Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843–850.

<https://doi.org/10.1177/1077800415614026>

Campos, F. R. (2008). Diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert: A prática educativa e as tecnologias digitais de informação e comunicação [UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE FLAVIO]. Em Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp115857.pdf>

Canavarro J. M. (2000). *O que se pensa sobre a ciência*. Nova Era: Educação e Sociedade 3. Quarteto Editora. Coimbra.

Cardona, M. M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*.

Carlesso, D. (2008). *John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência” : um possível diálogo com a educação contemporânea*. Universidade Federal de Santa Maria centro de educação programa de pós-graduação em educação. <http://www.livrosgratis.com.br>

Carlesso, D., e Santa. (2008). *John Dewey e a Educação como reconstrução da Experiência: Um Possível Diálogo Com A Educação Contemporânea*. Dissertação De Mestrado, Universidade Federal De Santa Maria Centro De Educação.

<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp056238.pdf>

Carlos, O., e Decisão, T. D. E. (s.d.). *Sonhando Com Uma Escola Nova*.

Carmo, H., e Ferreira, M. M. (2008). *Inquéritos por entrevista e por questionário. Em Metodologia da investigação - Guia para Auto-aprendizagem*.

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39595889/MIC-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39595889/MIC-Carmo_e_Ferreira.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3AeExpires=150982)

[Carmo_e_Ferreira.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3AeExpires=150982](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39595889/MIC-Carmo_e_Ferreira.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3AeExpires=150982)

4823eSignature=td2IIgHp%2BqDjx5M7wK6tejLaLMM%3Deresponse-content-
disposition=inline%3B filename%3DMetodologia_da_Investigac

Carol, M. R. V. (2017). Comunidades de aprendizaje una practica educativa de aprendizaje dialogico para la sociedad de la información. [Universitat de Barcelona]. Em TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2929>

Carrion, R. G. (2012). *Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning*. International Journal of Educational Psychology, 1(1), 51–69.
<https://doi.org/10.4471/IJEP.2012.04>

Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Martins, D., Salema, M. H., Fiúza, E., e Gama, A. P. (2016). *Scale of Student Perceptions Regarding their Behavioral Engagement in School: Construction and Validation*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32(3), 1–8. <https://doi.org/10.1590/0102-3772E323219>

Carvalho, R. S. de, e Silva, R. R. D. da. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. Educar em Revista, 63, 173–190. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>

Carvalho, P. (2014). Comunidade de Aprendizagem de Utilização Quadros Interativos.

Cassiano, G. A., Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona, Universidade de Barcelona, Bahia, E. E. S.-U. –, e Barcelona, U. De. (2015). *Os princípios da aprendizagem dialógica começam na educação infantil*.

Castro, R. M. de, e Lanzi, L. A. C. (2017). *O futuro da escola e as tecnologias: alguns aspectos à luz do diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 12(n.esp.2), 1496–1510.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10305>

Castro, J., Wagner Ferreira Sarmiento, W., e de Sousa Paula, P. (2014). *Oficina-Projetos Colaborativos e Comunidades de Aprendizagem* (Número September 2014).
www.vdl.ufc.br/humanas

Castro, R., e Lanzi, L. (2017). *O Futuro da Escola e as Tecnologias: alguns aspectos à luz do diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert*. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 12(2), 1496-1510.

Carol, M. R. V. (1999). *Comunidades de aprendizagem: uma prática educativa de aprendizagem dialógica para a sociedade da informação*.
http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC_1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Catela, H. (2011). *Comunidades De Aprendizagem: Em Torno De Um Conceito*. Revista de Educação, XVIII (2), 31–45.
http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf

Ceitel, M. (Org.). (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades, B. (2012). *Aprendizagem Dialógica*.

Cerutti, E. (2017). *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Revista Internacional de Educação Superior, 3(1), 245–248. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7726>

Christopoulos, T., e Diniz, E. (2008). *Sustentação das comunidades virtuais de aprendizagem e de prática*. Organizações em contexto, 4(8), 1–804. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-68279-0>

Chyung, S. Y., Stepich, D., e Cox, D. (2006). *Building a Competency-Based Curriculum Architecture to Educate 21st-Century Business Practitioners*. Journal of Education for Business, 81(6), 307–314. <https://doi.org/10.3200/joeb.81.6.307-314>

Ciarlo, F. S. P. (2007). *Biblioteca Tutorada: Em Busca De Diferentes Interações E Da Construção De Conhecimentos*. <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/trabalhos-de-conclusao-de-curso/tcc-2004/biblioteca-tutorada-em-busca-da-diferentes-interacoes-e-da-construcao-de-conhecimentos>

Cifuentes, P. Á. (2011). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf

Clifford, P., Friesen, S., e Lock, J. (2004). *Coming to teaching in the 21st century: A research study conducted by the Galileo Educational Network*. Report for Alberta Learning, 1–188. <http://www.galileo.org/research/publications/ctt.pdf>

Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th edition. London: Routledge.

Colaço, M. M. I. A. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1.º Ciclo do Concelho de Rio Maior* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/651>

Comellas, M. (2000). *La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos*. *Educación*, 27, 87-101.

Comissão Das Comunidades Europeias. (2015). *Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar*. 6(2013), 2015.

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional-Lisboa e Vale do Tejo. (2014). *Programa Operacional da Região de Lisboa 2014-2020*. [https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Programas Operacionais/POR LISBOA_resumo.pdf](https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Programas%20Operacionais/POR%20LISBOA_resumo.pdf)

Conboy, J., Carvalho, C., Santos, J., Gama, A. P., Tavares, D., Fonseca, J., Martins, D., Salema, M. H., e Fiúza, E. (2015). *Escala de perceção dos alunos sobre a sua identificação escolar: Construção e estudo psicométrico*. *Análise Psicológica*, 33(4), 439–452. <https://doi.org/10.14417/ap.1016>

Conceição, C., e de Sousa, Ó. (2012). *Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências*. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81–98.

Consejo Escolar de Castilla y León. Seminario (2o. 2002. Madrid). (2002). *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. 1–20.

Conselho Nacional de Educação. (2013). *Avaliações internacionais e desempenho dos alunos portugueses* [Textos do Seminário realizado a 25 de março de 2013].

Consoni, J. B., e de Mello, R. R. (2014). *Cadernos de pesquisa: Psychology and education in the school's teaching and learning process*. Cadernos de Pesquisa, 44(154), 1071–1091. <https://doi.org/10.1590/198053142967>

Constantino, F. D. L., Braga, F. M., Consoni, J. B., e Galli, E. F. (2012). *Comunidades de aprendizagem: construindo uma nova forma de ser escola*. Revista Ciência em Extensão, 8(3), 205–211. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=a9heAN=96034765>

Constantino, F., Marigo, A., e Moreira, R. (2011). *Dialogic Learning: Basis for Education and Transformation in Brasil*. Multidisciplinary Journal of Educational Research REMIE -Multidisciplinary Journal of Educational Research, 1(11), 53–78. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.03>

Cortina, J. M. (1993). *What is coefficient alpha? An examination of theory and application*. Journal of Applied Psychology, 78, 98-104

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., e Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII(2), 445–479. <https://doi.org/49418854>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 343 pp. Coimbra: Almedina. ISBN 978-972-40-4487-3

Coutinho, C. e Lisboa, E. (2011). *Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para educação no século XXI*. Revista de Educação, 18(1), 5–22. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%77o%2C_VolXVIII%2C_no1_5-22.pdf

Cornélio, N. A. G., de Abreu, A. F., e Costa, E. de O. (2010). *Espaço interativo: Modelo de*

relação universidade-empresa baseada em comunidades de prática. Ciência da Informação, 39(1), 9–20. <https://doi.org/10.1590/s0100-19652010000100001>

Corrêa, G. C. (2015). *Definição e desenvolvimento de competências: um paradigma no processo estratégico*. Estudos do CEPE, 0(41), 103.

<https://doi.org/10.17058/cepe.v0i41.6294>

Correia, A. M. R., e Sarmiento, a. (2003). *Gestão do Conhecimento: competências para a inovação e competitividade*. Encontro Nacional De Sociologia Industrial Das Organizações E Do Trabalho (Apsiot), X, 1–23.

http://www.isegi.unl.pt/docentes/acorreia/documentos/GC_competencias_inov_e_competitividade_APSIOT.pdf

Corrin, L., Bennett, S., e Lockyer, L. (2010). *Digital natives: Everyday life versus academic study*. 7th International Conference on Networked Learning, 643–650.

Cortesão, M. (2012). *O ensino de Poesia com Quadro Interativo -Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento de Educação, 253.

<https://ria.ua.pt/handle/10773/10706>

Costa, A. (2004). *Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro*. Revista de Educação. 12(2), 95-106.

Costa, F. A., Cruz, E., Fradão, S., e Rodriguez, C. (2012). *Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador* (SANTILLANA).

Costa, C., Alvelos, H., e Teixeira, L. (2013). *Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia wiki: Um estudo prático no ensino superior*. Educação e Pesquisa, 39(3), 775–790. https://doi.org/10.1590/S1517_97022013000300014

Costa, F. A. (2012). *Comunidades virtuais de aprendizagem: traços, perspectivas de estudo e desafios às instituições educativas*. Perspectiva, 30(1), 59–75. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2012v30n1p59>

Costa, F. A., Cruz, E., Fradão, S., e Rodriguez, C. (2012). *Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador*. Educação, Formação e Tecnologias, 6(1), 94–98. <https://www.researchgate.net/publication/299455917>

Costa, F. A., Peralta, M. H., e Peralta, H. (2008). *Comunidades virtuales de aprendizaje. El punto de vista de los participantes*. Roberto Carneiro, 8(3), 23–54. http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/MONOGRAFICO_n10_03.doc%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524492

Costa, F., Rodrigues, Â., Peralta, M., Cruz, E., Reis, O., Ramos, J., Sebastião, L., Maio, V., Dias, P., Gomes, M., Osório, A., Ramos, A., e Valente, L. (2008). *Competências TIC. Em Design* (Vol. 1).

Costa, M., e Faria, L. (2017). *Parenting and parental involvement in secondary school: Focus groups with adolescents' parents*. Paideia, 27(67), 28–36. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704>

Costa, R., Bulgacov, S., e Oliveira, S. (2011). *A influência das comunidades de aprendizagem nos resultados organizacionais de um arranjo produtivo local (APL) paranaense*. Administração de Empresas em Revista, 10(11), 252–269. <https://www.researchgate.net/publication/266374613>

Craig, S. D., Hu, X., Graesser, A. C., Bargagliotti, A. E., Sterbinsky, A., Cheney, K. R., e Okwumabua, T. (2013). *The impact of a technology-based mathematics after-school program using ALEKS on student's knowledge and behaviors*. Computers and Education, 68, 495–504. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.010>

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2018). *Comunidade de Aprendizagem*. 1–184. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/>

CREA -Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (s.d.). *Biblioteca Tutorada em Comunidade de Aprendizagem*.

CREA -Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (s.d.). *Formação Pedagógica Dialógica*.

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2015). *11 Histórias De Transformação* (I. NATURA, Ed.).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de. (2016a). *Módulo 1 - Introdução e Bases Científicas das Comunidades de Aprendizagem* (Vol. 1, Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016a). *Módulo 2 - A Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016b). *Módulo 3 - Transformação de Uma Escola em Comunidade de Aprendizagem* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016c). *Módulo 4 - O Voluntariado* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016d). *Módulo 5 - Multiculturalidade em Comunidades de Aprendizagem* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016e). *Módulo 6 - Grupos Interativos* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016f). *Módulo 7 - Tertúlias Dialógicas* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016g). *Módulo 8 - Participação Educativa* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016h). *Módulo 9 - Formação de Familiares e Formação Dialógica* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2016b). *Módulo 10 - Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos* (Número Abril).

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (s. d.). *Formação De Voluntários*. 0–20.

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2017a). *A Aprendizagem Dialógica Na Sociedade*. 0–16.

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2021). *Aprendizagem Dialógica*.

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/aprendizagem-dialogica>

CREA - Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. (2003). *Participação Educativa da Comunidade*. 17(48), 124–129.

Crecci, V. M., e Fiorentini, D. (2018). *Desenvolvimento Profissional Em Comunidades De Aprendizagem Docente*. Educação em Revista, 34(0), e172761. <https://doi.org/10.1590/0102-4698172761>

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Em tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Artmed.

Creswell, J. W. (2010). *Livro - Projeto de Pesquisa (Creswell) (2a)*. Artmed.

Cristina, M., Da, A., João, S., e Gasparin, L. (2006). *A Teoria Da Ação Comunicativa De Jürgen Habermas E Suas Influências Sobre a Educação Escolar*. 2–21.

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia CA Silva e Joao L Gasparin1.pdf

Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.

Cruz, J., Matos, M. G. de, e Diniz, J. A. (2016). A relação professor-aluno: um olhar necessário para o contexto. / The teacher / pupil relationship: a view toward the context . *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 145–154.

Cruz, E. (2014). As TIC como formação transdisciplinar. Potencialidades e dificuldades de implementação no contexto do ensino básico em Portugal. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.

Cruz, E., e Costa, F. A. (2009). *Integração das TIC no currículo nacional: uma abordagem exploratória*. VI Conferência Internacional de TIC na Educação, 371–384.
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5879/1/%282009%29CRUZ%2CE%26COSTA%2CF%28TICnoCurriculoNacional%29ChallengesUMinhoBraga.pdf>

Cunha, M. B. (2014). *Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva*. Educação e Pesquisa, 40(4), 1077–1092.
<https://doi.org/10.1590/s1517-97022014005000010>

Cutts, C., e Taylor, D. V. (2011). *Learning communities*. Pharmaceutical Journal, 286(7658), 717. <https://doi.org/10.4135/9781412950596.n97>

Cysneiros, P., e Cysneiros, P. G. (2012). *Resenha Crítica - A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Brazilian Journal of Computers in Education, 5(1), 139–144. <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2284>

Dantas, M. (1999). *Capitalismo na Era das Redes: trabalho, informação e valor no ciclo da comunicação produtiva*. Em Informação e Globalização na Era do Conhecimento (pp. 216–261). [http://www.redetec.org.br/publique/media/LivroEra do conhecimentocap9.pdf](http://www.redetec.org.br/publique/media/LivroEra%20do%20conhecimentocap9.pdf)

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., e Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Em Unesco da Comissão Internacional sobre Educação.

[http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&eq=intitle:Educação:+um+tesouro+a+d](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&eq=intitle:Educa%27o%3A+um+tesouro+a+d)

escobrir.+Relatório+para+a+UNESCO+da+Comissão+Internacional+sobre+Educação+para+o+século+XXI#0

Devesa, I. (2012). *Percepções De Estudantes E Professores Do Ensino Superior Sobre O Ensino, As Aprendizagens E A Avaliação*. Em Instituto De Educação Da Universidade De Lisboa. http://www.dt.co.kr/contents.html?article_no=2012071302010531749001

Dewey, John (1978). *Vida e educação*. Trad. Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Relógio D'Água.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.

Dias, I. S. (2010). *Competências em educação: conceito e significado pedagógico*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73–78. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100008>

Dias, P. (2001). *Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa*. *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Psicologia*, 85–93. http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6_02.htm

Dias, P. (2008). *Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem*. *Eft*, 1(1), 4–10. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2177>

Díez, F. J. (2005). *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas: un modelo dialógico*. *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*, 1–445. <http://www.tdx.cat/handle/10803/1310%0Ahttps://www.tdx.cat/handle/10803/1310#page=1>

Díez-Palomar, J., Sanmamed, A. F. F., García-Carrión, R., e Molina-Roldán, S. (2018). *Pathways to equitable and sustainable education through the inclusion of Roma*

students in learning mathematics. Sustainability (Switzerland), 10(7).

<https://doi.org/10.3390/su10072191>

Díez-Palomar, J., e Olivé, J. C. (2015). *Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups*. ZDM - Mathematics Education, 47(7), 1299–1312.

<https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>

Dionísio, B. (2010). *O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social*. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, XX, 305–316.

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8802.pdf>

Dodge, L., e Kendall, M. E. (2004). *Learning Communities*. College Teaching, 52(4), 150–155. <https://doi.org/10.3200/CTCH.52.4.150-155>

Dorotea, N., Piedade, J., e Pedro, A. (2021). Mapping k-12 computer science teacher's interest, self-confidence, and knowledge about the use of educational robotics to teach. Education Sciences, 11(8), 443. <https://doi.org/10.3390/educsci11080443>

Dorziat, A. (2009). *Inclusion in schools in the first years of elementary education in Lisbon: Some considerations*. Revista Brasileira de Educação Especial, 15(2), 269–288.

<https://doi.org/10.1590/s1413-65382009000200007>

Dotta, S. (2009). Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: Estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância [Universidade de São Paulo]. Em Journal of Chemical Information and Modeling (Vol. 53).

https://www.academia.edu/1290772/Aprendizagem_dial%C3%B3gica_em_servi%C3%A7os_de_tutoria_pela_internet_Estudo_de_caso_de_uma_tutora_em_forma%C3%A7%C3%A3o_em_uma_disciplina_a_dist%C3%A2ncia

Dreier, O. (2007). *Psychotherapy in everyday life*. Em *Psychotherapy in Everyday Life* (Vol. 9780521880). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511619519>

Elboj, C., e Niemela, R. (2010). *Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups*. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177–189.

<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.810>

English, A. R. (2016). *Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and 'Blind Spots'*. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 160–176. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12198>

Epstein, J. L. (2018). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Em *School, Family, and Community Partnerships, Student Economy Edition: Preparing Educators and Improving Schools* (pp. 231–246).

<https://doi.org/10.4324/9780429493133>

Erasmus+ e European Union. (s.d.). *STEP4SEAS: Project Social Transformation through Educational Policies based on Successful Educational Actions*. [https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-](https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_f5a2ea7546064fb2b994c49159ba4d62.pdf)

[05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_f5a2ea7546064fb2b994c49159ba4d62.pdf](https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_f5a2ea7546064fb2b994c49159ba4d62.pdf)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. (2015). *Atas do XVII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Em *Atas do XVII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. <http://siie15.esse.ips.pt/>

Escorcía, G. (s. d.). *Reinventar el Aprendizaje, Habilidades para el Siglo XXI*. Em *EduTEKA*. <http://www.eduteka.org/EstrategiaC5.php3>

Escuela- CREA-UB. (2012). *As Tertúlias Literárias Dialógicas*. Comunidade de Aprendizagem - Escola, 4, 1–8.

Escuela – CREA-UB (2012b). *Leitura Dialógica: mais espaços de leitura com mais pessoas*. Comunidade de Aprendizagem - Escola, 2, 1–8.

Estella, A. M., e Vera, C. S. (2008). *La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 159-183.

Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo Revista de Ciências da Educação, 8(2009), 37–48.

<http://www.mendeley.com/catalog/construcao-e-desenvolvimento-das-competencias-profissionais-dos-professores/>

European Schoolnet, U. of L. (2013). Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools, Final Study Report. <https://doi.org/10.2759/94499>

Europeu, C. (17 de junho de 2010). *Programa Operacional da Região de Lisboa 2014-2020*. Obtido de Portugal 2020:

[https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Programas Operacionais/POR LISBOA_resumo.pdf](https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Programas%20Operacionais/POR%20LISBOA_resumo.pdf)

Fan, W., e Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement, and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–

74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>

Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R., e Ferreira, S. (2017). *Relatório Técnico: Perfil do aluno – competências para o século XXI - Conselho Nacional de Educação*. CNE - Conselho Nacional de Educação. <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/1231-relatorio-tecnico-perfil-do-aluno-competencias-para-o-seculo-xxi>

Faria, E., Rodrigues, I., Perdigão, R., e Ferreira, S. (2017). *Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Fernandes, A. (2010). *Comunidades de Aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas Brasileiras*. Obtido em novembro de 2017, de <http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/214/e0c6482092be193d3654f0ef06a43195.pdf>

Fernandez, C. (2015). *One Week in CREA (Community of Research on Excellence for All)*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 941–947. <https://doi.org/10.1177/1077800415614031>

Figueira, A. I. S. (2017). *Intenções, maneiras e ideias sobre o aprender na escola básica: Abordagens à e Concepções de aprendizagem em alunos do 1.º ciclo de escolaridade – relações com o contexto*. Universidade De Coimbra Faculdade De Psicologia E Ciências Da Educação.

Figueiredo, A. D. (2017). *Histórias, mitos e aspirações das TIC na educação em Portugal*. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da Educação 2016* (pp. 340–346).

Filho, V., Gerges, N., e Fialho, F. (2015). *Design Thinking, Cognição E Educação No Século XXI*. *Revista Diálogo Educacional*, 15(45), 579–596. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.ao01>

Flecha, R., Vargas, J., e Davila, A. (2004). *Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ*. Lan harremanak: Revista de relaciones laborales, 11(11), 21–34.

Flecha, R. (2015). *Isabel, From Adult Learner to Community Activist*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 865–871. <https://doi.org/10.1177/1077800415611693>

Flecha, R., García, R., Gómez, A., e Latorre, A. (2009). *Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED*. *Cultura y Educacion*, 21(2), 183–196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>

Flecha, R. (2009). *Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje*. *Cultura y Educacion*, 21(2), 157–169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>

Flecha, R. (2014). *Using Mixed Methods From a Communicative Orientation: Researching With Grassroots Roma*. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 245–254. <https://doi.org/10.1177/1558689814527945>

Flecha, R., e Soler, M. (2013). *Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning*. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

Flecha, R., e Soler, M. (2014). *Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy*. *Current Sociology*, 62(2), 232–242. <https://doi.org/10.1177/0011392113515141>

Flecha, R., Soler-Gallart, M., e Sordé, T. (2015). *Social impact: Europe must fund social sciences*. Em *Nature* (Vol. 528, Número 7581, p. 193). <https://doi.org/10.1038/528193d>

Flecha, R. (2015). INCLUD-ED Consortium. *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Em Brussels: European Commission.

<http://www.springer.com/series/8914>

Franco, Izabel; Gabassa, Vanessa; Giroto, Vanessa; Marini, Fabiana; Mello, Roseli; Paschoalino, Renata; Silva, S., Franco, I., Gabassa, V., Giroto, V., Marini, F., Mello, R., Paschoalino, R., e Regina, S. (s. d.). *Biblioteca tutorada: democratização do conhecimento e da informação em comunidades de aprendizagem*.

Fullan, M. (2010). *O Significado da Mudança Educacional*. Artmed Editora. 4ª Edição.

Fuller, S. (2012). *Social Epistemology: A Quarter-Century Itinerary*. *Social Epistemology*, 26(3–4), 267–283. <https://doi.org/10.1080/02691728.2012.714415>

Gabassa, V., Mello, R. R. de, e Braga, F. M. (2012). *Comunidades De Aprendizagem: Uma Possibilidade Para A Escola Contemporânea*. Em XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012 *COMUNIDADES*.

Marigo, A. F., e Mello, R. R. (2015). *Atuações Educativas de Êxito em Comunidades de Aprendizagem: contribuições da aprendizagem dialógica para a área da didática*. . 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, Florianópolis.

Gabassa, V. (2009). *Comunidades de Aprendizagem: A Construção da Dialogicidade na Sala de Aula*. 245. <http://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/TeseVG.pdf>

Gabassa, V., e Oliveira, L. M. de. (2013). *A Compreensão Do Diálogo Igualitário Através Da Teoria Da Ação Comunicativa: Contribuições Para a Educação Básica*.

Diálogos Abertos sobre a Educação Básica, 2, 81–87.

[http://www.americanbanker.com/issues/179_124/which-city-is-the-next-big-fintech-hub-new-york-stakes-its-claim-1068345-](http://www.americanbanker.com/issues/179_124/which-city-is-the-next-big-fintech-hub-new-york-stakes-its-claim-1068345-1.html)

[1.html%5Cnhttp://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15003161%5Cnhttp://cid.oxfordjournals.org/lookup/doi/10.1093/cid/cir991%5Cnhttp://www.scielo](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15003161)

Gabriel, M. L. (2014). *Métodos Quantitativos em Ciências Sociais: Sugestões para Elaboração do Relatório de Pesquisa*. *Desenvolvimento em Questão*, 12(28), 348.

<https://doi.org/10.21527/2237-6453.2014.28.348-369>

Gadermann, Anne e Guhn, Martin e Zumbo, Bruno. (2012). *Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide*. *Practical Assessment, Research e Evaluation*. 17. 1-13.

Galarneau, J. (2002). *Book Review: Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge* [Book]. Em R. A. McDermott e W. Snyder (Eds.), *Project Management Journal* (Vol. 33, Número 3). Harvard Business School Press.

<https://doi.org/10.1177/875697280203300312>

Gallardo, M. del M. P., Gómez-del-Castillo, M. T., e Aguilera-Jiménez, A. (2016). *Learning communities: what is the university volunteers contribution?* *Revista Complutense de Educacion*, 27(2), 551–570. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46753

Galhardi, A. C., e Azevedo, M. M. (2013). *Avaliações de aprendizagem: o uso da Taxonomia de Bloom*. VIII Wokshop de pós-graduação e pesquisa do Centro Paula Souza, 237–247.

Galli, E. F., e Braga, F. M. (2017). *O Diálogo Transformador a Partir Da Pedagogia Da Esperança De Paulo Freire*. *Revista Inter Ação*, 42(1), 051.

<https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44030>

Ganguly, A., Rizvi, F., Okhwa, L., Zhao, Y., Wardlaw, C., Wilson, A., Zbar, V., e Kirby, K. (2009). *Preparar a cada alumno para el siglo XXI*. Cisco, 24.

<https://bit.ly/2TELMVa>

García Siguero, J. L. (2005). Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI. *Crisis*, 8, 63–92.

García Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, A., e Plaja Viñas, T. (2018). *Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature*. *Child and Family Social Work*, 23(1), 62–70.

<https://doi.org/10.1111/cfs.12384>

García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me: The Personal Narrative of an 11-Year-Old Boy in a Rural Community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913–919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>

García-Carrión, R., e Díez-Palomar, J. (2015). *Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics*. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151–166.

<https://doi.org/10.1177/1474904115571793>

García-Carrión, R., Gómez, A., Molina, S., e Ionescu, V. (2017). *Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-Poverty Schools through dialogic learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 44–56.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>

García-Carrión, R., Roldán, S. M., e Campos, E. R. (2018). *Interactive learning environments for the educational improvement of students with disabilities in special schools*. *Frontiers in Psychology*, 9(SEP).

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>

García-Peñalvo, F. J., Vicent, L., Ribó, M., Climent, A., Sierra, J. L., e Sarasa, A. (2012). *Actas del XIV Simposio Internacional de Informática Educativa – SIIE 2012*. Em XIV Simposio Internacional de Informática Educativa.

Gaspar, M. E. S., e Vieira, C. M. C. (2009). *Práticas Inclusivas em Contexto multicultural: Opiniões dos professores numa escola do 1-º Ciclo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Mestrado e, 1–123. <http://hdl.handle.net/10316/12152>

Gatt, S., Ojala, M., e Soler, M. (2011). *Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED*. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>

Gatt, S., Puigdemívol, I., e Molina, S. (2010). *Mead's Contributions to Learner's Identities*. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223–238. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.814>

Gilberto, I. J. L. (2013). *A educação a distância no ensino superior e a lógica das competências*. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 6(1), 273–286. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n1p273>

Gillespie, C. W. (2004). *Seymour Papert's Vision for Early Childhood Education? A Descriptive Study of Head Start and Kindergarten Students in Discovery-based, Logo-rich Classrooms*. *Early Childhood Research and Practice*, 6(1). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084886.pdf>

Giroto, V. C. (2011). *Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula [Universidade Federal de São Carlos]*. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2258/3536.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., e Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos Século XXI*. República Portuguesa, 24. <https://doi.org/978-972-742-416-0>

Gomes, C. R. de A., Gomes, A. S., e Araújo, C. A. (2017). «*O que me constitui professor?*»: *Análise da mudança da prática docente em relação ao uso de tecnologias digitais no ensino*. *Revista Tecnologias na Educação*, 20, 1–21. <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art8-vol.20-Edição-Temática-IV-Outubro-2017.pdf>

Gomes, I., e Santos, N. L. (2001). *Literacia emergente : « É de pequenino que se torce o pepino! »*. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 312–326.

Gómez, A., Munte, A., e Sorde, T. (2014). *Transforming schools through minority males' participation: Overcoming cultural stereotypes and preventing violence*. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(11), 2002–2020. <https://doi.org/10.1177/0886260513515949>

González, A. G., e Díez-Palomar, J. (2009). *Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI*. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(3), 103–118. <https://doi.org/10.14201/eks.3964>

Gómez-Del-Castillo, M. T., Aguilera-Jiménez, A., e Prados-Gallardo, M. M. (2016). *El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje*. *Profesorado*, 20(2), 278–295. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10419>

Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., e Puigdemívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>

Gouveia, J. (2007). *Competências: moda ou inevitabilidade?* Revista Saber (e) Educar, 12(January 2007), 31–58.
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/19/SeE12CompetenciasGouveia.pdf?sequence=1>

Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., e Tuttle, R. (2009). *A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools*. Educational Media International, 46(1), 3–16.
<https://doi.org/10.1080/09523980802588626>

Hamdan, K., Al-Qirim, N., e Asmar, M. (2012). *The effect of Smart Board on students behavior and motivation*. 2012 International Conference on Innovations in Information Technology, IIT 2012, 162–166. <https://doi.org/10.1109/INNOVATIONS.2012.6207723>

Haneda, M. (2017). *Dialogic learning and teaching across diverse contexts: Promises and challenges*. Language and Education, 31(1), 1–5.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230128>

Harris, A., e Goodall, J. (2008). *Do parents know they matter? Engaging all parents in learning*. Educational Research, 50(3), 277–289.
<https://doi.org/10.1080/00131880802309424>

Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., e Barrera, M. J. (2016). *Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts*. Learning, Culture and Social Interaction, 9, 16–44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>

Henrique, E., Educação, H. E. A., Comunicativa, R., e E, D. C. (2011). *Diagnóstico Crítico E*

Emancipação. Em Educ. Soc (Vol. 32, Número 117).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425007>

Herrero, C., e Brown, M. (2010). *Cognición distribuida en educación comunitaria*.

Revista de Psicodidactica, 15(2), 253–268. www.ehu.es/revista-psicodidactica

Hickmann, A., Asinelli-Luz, A., e Stoltz, T. (2015). Piaget e Vigotski: *Contribuições para as Relações Interpessoais no Ensino-Aprendizagem do Século XXI*. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, 16(2), 132. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2015v16n2p132-140>

Hooper, L. M. (2007). *The Application of Attachment Theory and Family Systems*

Theory to the Phenomena of Parentification. The Family Journal, 15(3), 217–223.

<https://doi.org/10.1177/1066480707301290>

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., e Jones, K. P. (2001). *Parental involvement in homework*. Educational Psychologist, 36(3), 195–209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5

Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., e Wheatley, L. (2019). *Teacher–*

Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes?

Journal of the Learning Sciences, 28(4–5), 462–512.

<https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>

Huenekens, M. E., e Xu, Y. (2016). *Using dialogic reading to enhance emergent*

literacy skills of young dual language learners. Early Child Development and Care, 186(2),

324–340. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1031125>

Hung, H. T., e Yuen, S. C. Y. (2010). *Educational use of social networking technology in higher education*. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703–714.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507307>

Instituto de Formación del Profesorado Investigación Educativa e Innovación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Em Colección Estudios CREADE.

INSTITUTO NATURA. (2015). *Histórias De Comunidades De Aprendizagem*.

Jarvis, T., e Pell, A. (2004). *Primary teacher's changing attitudes and cognition during a two-year science in-service programme and their effect on pupils*. *International Journal of Science Education*, 26(14), 1787–1811.
<https://doi.org/10.1080/0950069042000243763>

Jarvis, T., e Pell, A. (2005). *Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre*. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53–83. <https://doi.org/10.1002/tea.20045>

Jarvis, T., Pell, A., e Hingley, P. (2011). *Variations in primary teachers' responses and development during three major science in-service programmes*. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 67–92. <https://doi.org/10.26529/cepsj.441>

Jayaratne, S., e Chess, W. A. (1984). *Job satisfaction, burnout, and turnover: a national study*. *Social work*, 29(5), 448–453. <https://doi.org/10.1093/sw/29.5.448>

Jesus, E. De, e Raabe, A. A. (2009). *Interpretações da Taxonomia de Bloom no Contexto da Programação Introdutória*. *SBIE - Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 1(1), 2–6. <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1151>

Jiang, Y., Zhang, Y., Pei, W., e Wang, K. (2013). *Adaptive spread transform QIM watermarking algorithm based on improved perceptual models*. *AEU - International Journal*

of Electronics and Communications, 67(8), 690–696.

<https://doi.org/10.1016/j.aeue.2013.02.005>

Jones, P. H. (2008). *Dialogic Design: Harnessing Collective Wisdom for Democratic Design and Action (tutorial)*. PDC '08: Proceedings of the Tenth Anniversary Conference on Participatory Design 2008, 1970, 307–308. <https://dl-acm-org.ezproxy.lib.rmit.edu.au/doi/10.5555/1795234.1795315>

Jones, P. T., Geysen, D., Tielemans, Y., Pontikes, Y., Blanpain, B., Mishra, B., e Apelian, D. (2012). *Closing material loops: The enhanced landfill mining concept*. Jom, 64(7), 743–744. <https://doi.org/10.1007/s11837-012-0378-1>

Joyce, B., e Calhoun, E. (2014). *The 21st-Century Skills*. Realizing the Promise of 21st-Century Education: An Owner's Manual, 46–66.

<https://doi.org/10.4135/9781483387451.n6>

Júnior, A., Ferreira, J. e Moraes, J. (2023). Jogos Digitais e Habilidades do Século XXI. 20-21. 10.5753/educomp_estendido.2023.229120.

Kazak, S., Wegerif, R., e Fujita, T. (2015). *The importance of dialogic processes to conceptual development in mathematics*. Educational Studies in Mathematics, 90(2), 105–120. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9618-y>

Kelm, M. L., Renz, C. L. da S., Allebrandt, S. L., e Sausen, J. O. (2014). Institucionalização das iniciativas socioambientais das organizações: interfaces entre a teoria do desenvolvimento social de Habermas e o isomorfismo da teoria institucional. Cadernos EBAPÉ.BR, 12(spe), 401–415. <https://doi.org/10.1590/1679-39519097>

Kenski, V. M. (2001). *Comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação*. Revista de Educação e Informática, 15.

<https://www.researchgate.net/publication/277012620>

Kerlinger, F. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. Em *Edições EPU*. <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xisescr=googlebase=LILACSelang=penextAction=lnkeexprSearch=591604eindexSearch=ID>

Kobalia, K., e Garakanidze, E. (2010). *The Professional competencies of the 21st century school teacher*. Problems of Education in the 21st century, 20(Educational Research), 104–108. <http://journals.indexcopernicus.com/abstracted.php?icid=909746>

Kibrick, M., Es, E., e Warschauer, M. (s.d.). *Designing Professional Development for 21 st Century Learning*. 3158–3165.

Kim, M. Y., e Wilkinson, I. A. G. (2019). *What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk*. Learning, Culture and Social Interaction, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>

Kind, P., Jones, K., e Barmby, P. (2007). *Developing attitudes towards science measures*. International Journal of Science Education, 29(7), 871–893. <https://doi.org/10.1080/09500690600909091>

Klein, E. J. (2008). *Learning, Unlearning, and Relearning: Lessons from One School's Approach to Creating and Sustaining Learning Communities*. Teacher Education Quarterly, 35(1), 79–97. <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/jumpstart.jhtml?recid=c84804dfd2d2953e988f1b4448254167cf189397be948fb7ff3399dcfd8d14f1efmt=H>

<http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/jumpstart.jhtml?recid=c84804dfd2d2953e988f1b4448254167cf189397be948fb7ff3399dcfd8d14f1efmt=P>

Kovacs, H., e Tinoca, L. (2017). *Unfreeze the pedagogies: introduction of a new innovative measure in Portugal*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 73–86. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7446>

Kumpulainen, K., e Rajala, A. (2017). *Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science*. *Learning and Instruction*, 48, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.05.002>

Laffey, M. (1996). *Social studies education for the 21st century*. *NASSP Bulletin*, 80(581), 17–18. <https://doi.org/10.1177/019263659608058109>

Larkin, B. G., e Burton, K. J. (2008). *Evaluating a Case Study Using Bloom's Taxonomy of Education*. *AORN Journal*, 88(3), 421–431. <https://doi.org/10.1016/j.aorn.2008.04.020>

Latorre, A., Gómez, A., e Engel, L. (2010). *Metodologia comunicativa crítica, transformació i inclusió social*. *Temps d'Educació*, 38(38), 153–165. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/211429>

Lave, J., e Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Em *Cognition in Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511609268>

Lave, J. (2009). *Psychology and anthropology II*. Em *Cognition in Practice* (pp. 76–94). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511609268.005>

Lave, J. (2015a). *Aprendizagem como/na prática*. Horizontes Antropológicos, 21(44), 37–47. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832015000200003>

Lave, J. (2015b). *Cultura e Aprendizagem. Aprendizagem como/na prática*. Cultura e Aprendizagem, 44, 37–47. <http://horizontes.revues.org/1000>

Lavor, F., & Silva, J. (2021). *Aprendizagem ativa : (res) significações a partir de uma experiência teórico-prática vivenciada no ensino superior*. www.conedu.com.br.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Lavrakas, P. (2013). *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Em Encyclopedia of Survey Research Methods. <https://doi.org/10.4135/9781412963947.n549>

Lee, R. (2016). *Implementing Dialogic Teaching in a Singapore English Language Classroom*. RELC Journal, 47(3), 279–293. <https://doi.org/10.1177/0033688216631171>

Lemos, C., Cruz, C., Araújo, I., Pereira, L., e Martins, L. (2010). *Metodologias de Investigação Análise e Tratamento de Dados Índice*.

Lemos, V. (2013). *Políticas públicas de educação: Equidade e sucesso escolar*. Sociologia, Problemas e Práticas, 73, 151–159. <https://doi.org/10.7458/SPP2013732812>

Ligorio, M. B. (2010). *Dialogical relationship between identity and learning*. Culture and Psychology, 16(1), 93–107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>

Lima, J. Á. de, e Fialho, A. (2016). *Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 27–53. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2

Lima, P., J., e Massi, L. (2015). *Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação*. *Ciência e Educação* (Bauru), 21(3), 559–574.
<https://doi.org/10.1590/1516-731320150030003>

Lima, L. C. (2021). *Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(154).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>

Linden, J., e Renshaw, P. (2004). *Dialogic Learning*. Em *Dialogic Learning*.
<https://doi.org/10.1007/1-4020-1931-9>

Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., e Alvarez, P. (2016). *(Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings*. *Journal of Pragmatics*, 94, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>

Lopes, R. P., e Mesquita, C. (2014). *(In)Preparação dos Docentes Face a Novos Desafios Pedagógicos*. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13612>

López García, J. C. (2009). *Proyectos colaborativos en Internet*. I Conferencia Internacional de Educación en Tecnología de Información y Comunicación, 1–10.

Lucas, M., e Moreira, A. (2017). DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso. Em UA Editora (Número December). <https://ria.ua.pt/handle/10773/21079>

Lucena, M. (2012). *Dynamic Communities for Learning on the Internet*. *Brazilian Journal of Computers in Education*, 2(1), 9–16. [http://www.br-
ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2307](http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2307)

Luís, A., e Freitas, P. (2005). *Uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach*. Xii Simpósio De Engenharia De Produção, 12(August), 12.

<https://doi.org/10.13140/2.1.3075.6808>

Luis, E. C. de, e Ocón, M. S. de J. (2016). *Grupos interactivos: Estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje*. Revista Complutense de Educacion, 27(2), 585–601. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911

Machado, J., e Formosinho, J. (2016). *Equipas Educativas E Comunidades De Aprendizagem Educational Teams and Learning Communities*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 16, 11–31.
[http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22417/1/Equipas educativas e comunidade de aprendizagem.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22417/1/Equipas%20educativas%20e%20comunidade%20de%20aprendizagem.pdf)

Magalhães, A., Salles, T., e Giroto, V. C. (2017). *A Formação Continuada De Profissionais Da Educação Na Vertente Dialógica: Desafios E Possibilidades*. Rev.Eletrônica Pesquiseduca, 9(18), 401–423.

Magela, G. (2015). *Aprendizagem Dialógica: base para uma gestão eficaz da sala de aula*.
<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/424/4283a897696d8c36fe007f4fe8a975dc.pdf>

Manny-Ikan, E., Dagan, O., Berger Tikochinski, T., e Zorman, R. (2011). *Using the Interactive White Board in Teaching and Learning – An Evaluation of the SMART CLASSROOM Pilot Project*. Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning, 7, 249–273. <https://doi.org/10.28945/1523>

Marigo, A., Braga, F., Constantino, F., Moreira, R., Mello, R., Giroto, V., e Gabassa, V. (2010). *Comunidades De Aprendizagem: Compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras*. *Políticas Educativas*, 3(2), 74–89.

Marigo, A. F., e Mello, R. R. (2015). *Atuações Educativas De Êxito Em Comunidades De Aprendizagem: Contribuições Da Aprendizagem Dialógica Para a Área De Didática* (Número October).

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.p%0Ahttp://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4513.pdf

Marigo, A. F. C., Logarezzi, A. J. M., e Mello, R. R. de. (2020). *Aprendizagem dialógica na escola, na pesquisa e na formação docente: contribuições do “Projeto Roda com Arte”*. *Revista Educação e Linguagens*, 6(4), 142–155.

<https://doi.org/10.33871/22386084...142-155>

Martins, S. D. (2014). *Envolvimento Escolar Parental na Perspetiva de Pais de Adolescentes – Um Estudo Exploratório*. Mestrado Integrado em Psicologia - Secção de Psicologia da Educação e da Orientação. Lisboa.

Martins, C. (2016). *A Educação Do Século XXI E As Competências Da Sociedade Do Conhecimento E Da Aprendizagem - The Century Education XXI and Skills of Knowledge Society and Learning*.

Masson, T. J., Miranda, L. F. de, Munhoz Jr., A. H., e Castanheira, A. M. P. (2012). *Metodologia de ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos*. XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), 2002, 1–10.

<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/104325.pdf>

Mathiesen, K. (2007). *Introduction to special issue of social epistemology on «collective knowledge and collective knowers»*. *Social Epistemology*, 21(3), 209–216.
<https://doi.org/10.1080/02691720701673934>

Matos, J. (1999). *Dez Anos de Investigação em Educação Matemática numa Perspectiva Vygotskiana Socio-cultural: questões e perspectivas*. Em *Revista de Educação*.
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3175/1/Matos_1998.pdf

Matos, J. F., e Pedro, A. (2011). *Why Should We Bother To Integrate the Pencil in the Primary School Curriculum? - Demystifying the Issue of Integrating Ict in the Curriculum*. *Inted2011: 5Th International Technology, Education and Development Conference*, 1440–1446.

Matos, J. F., e Rodrigues, M. (2011). *Proof in Classroom Social Practice*. 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 3, 177–184.

Matthiensen, A. (2011). *Uso do Coeficiente Alfa de Cronbach em Avaliações por Questionários*. Em *Publicações da Embrapa Roraima* (Vol. 1, Número 2011).
<http://www.cpafr.embrapa.br/publicacoes/index.php/publicacoes/article/view/112%5Cnhttp://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/68073/1/DOC-48-2011-ID-112.pdf>

McClure, CT (2009). *Educação do século XXI*. *Administração Distrital*, 45 (1), 24.
<https://link.gale.com/apps/doc/A193735403/EAIM?u=anon~3f369e3desid=sitemapexid=19e612df>

Meirinhos, M., e Osório, A. (2006). *Colaboração e comunidades de aprendizagem*. *International Symposium on Computers in Education*, 8(January 2006), 270–277.
<https://doi.org/http://hdl.handle.net/10198/398>

Melão, D. H. (2012). *Da página ao(s) ecrã(s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI*. Educação, Formação e Tecnologias - ISSN 1646-933X, 4(2), 89–107.
<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/210>

Mello, R. R. De. (2012). *From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments*. International Journal of Educational Psychology, 1(2), 27–28.
<https://doi.org/10.4471/ijep.2012.08>

Mello, R. R., e Marigo, A. (2015). *Transformação da EJA em Comunidade de Aprendizagem*. November. <https://www.researchgate.net/publication/308096848>

Ministério da Educação. (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída Perfil Dos Alunos*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 1–30.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação, 1–15. <https://www.portugal.gov.pt/media/32256032/estrategia-nacional-de-educac-a-o-para-a-cidadania.pdf>

Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372–392.
<https://doi.org/10.3926/ic.642>

Molina, S. (2017). *Including students with disabilities in Learning Communities*. *Psychology, Society, e Education*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.25115/psyse.v2i1.431>

Moncada, L. F. (2015). *Dialogic readers: Children talking and thinking together about visual texts*. Em *IJEP - International Journal of Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.4324/9781315718217>

Monteiro, M. I. R. (2013). *Memória e Aprendizagem na Escola Inclusiva*.

Morais, C. (2013). *Investigação: Do problema aos resultados*. Em Universidade do Minho (Número Abril). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2846.9927>

Moura, A.-N. A. R. de, e Carvalho, M. de L. D. de. (2016). *Criando uma cultura de projetos numa comunidade de aprendizagem e de prática*. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA, 1(0), 25–37.

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/8299/6077>

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro* (Edições UN). www.cortezeditora.com.br

Munté, A. (2015). *The Naked Wind Turns/the Corner in Surprise: A Transformative Narrative About Roma Inclusion*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 893–898.

<https://doi.org/10.1177/1077800415614033>

Nakano, T. de C., e Wechsler, S. M. (2018). *Creativity and innovation: Skills for the 21st century*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 237–246.

<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>

Natura, I. (2018). *Comunidade de Aprendizagem*. 1–184.

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/>

Norris, C., e Soloway, E. (2009). *From Learning What to Learning how*. *District Administration*, 45(3), 38.

<http://jproxy.lib.ecu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eh&AN=36903127&site=ehost-live>

Odelius, C. C., e Sena, A. de C. (2009). *Atuação Em Grupos De Pesquisa: Competências E Processos De Aprendizagem*. Revista de Administração FACES Journal, 8(4), 13–31. <https://doi.org/10.21714/1984-6975FACES2009V8N4ART162>

OECD. (2013). OECD Skills Outlook 2013 - *First results from the survey of adult skills*. Em *Ocde* (Vol. 6, Número 64). http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2013_9789264204256-en

Oeiras, T. P., e Julho, D. (2007). *Comunidades de Aprendizagem – Projecto*. 1450, 1–4.

Oliveira, M. K. (1995). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione.

Oliveira, E. D. S. G. de, e Santos, L. (2013). *Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”*. Revista Diálogo Educacional, 13(38), 203. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7642>

Oliveira, L. (2016). *Comunidades de Inovação Social como comunidades de aprendizagem em rede* (Número September). <https://www.researchgate.net/publication/307878254>

Oliver, E., e Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. Revista Signos, 43(SUPPL. 2), 279–294. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>

Padrós, M. (2014). *A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools: Contributions from Communicative Research Methods*. Qualitative Inquiry, 20(7), 916–922. <https://doi.org/10.1177/1077800414537217>

Padula, R. S. (2014). *A gestão social e a teoria da complexidade*. Revista Pensamento e Realidade, 951–952., 29(2), 159–173.

Panhoca, I., Novaes-Pinto, R., Camargo, E. A. A., e Toneli, P. M. (2014). *Dialogismo e afasia: Estratégias discursivas de um sujeito em interação dialógica*. Revista Virtual de Letras, 6(1), 84--102. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25891/1/217.pdf>

Paula, A., Beleza De Oliveira, S., Nelciclébio De Aguiar Pontes, J., e Marques, M. A. (2016). *O Uso da Taxionomia de Bloom no Contexto da Avaliação por Competência*. Revista Pleiade. Foz do Iguaçu-PR, 10(20), 12–22.
<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/306>

Pedro, A. I. G. R. (2015). *Tecnologias e Competências dos Professores do Ensino Básico para o séc. XXI* [Tese doutoramento, Universidade de Lisboa].
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18408?mode=full>

Pedro, A. I. R. G., e Matos, J. F. L. (2017). *Validação da escala de percepção de competências docentes para o século XXI*. Revista Intersaberes, 12(26).
<https://doi.org/10.22169/revint.v12i26.1308>

Pedro, A., e Matos, J. F. (2019). *Competências Dos Professores Para O Século XXI: Uma Abordagem Metodológica Mista De Investigação*. Revista e-Curriculum.
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p344-364>

Pedro, N. (2017). *Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas ‘salas de aula do futuro’ portuguesas*. Revista Tempos e Espaços em Educação, 10(23), 99–108. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>

Pedro, N., Matos, J. F., e Pedro, A. (2014). *Digital technologies, teachers’ competences, students’ engagement and future classroom: ITEC project*. Lecture Notes in

Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 8719 LNCS, 582–583. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11200-8_80

Pedro, N., Pedro, A., Matos, J. F., Piedade, J., Fonte, M., Miranda, G., Costa, F. A., Cruz, E., Viana, J., Dorotea, N., Oliveira, N. R., e Batista, S. (2016). *Atas do IV Congresso Internacional TIC na Educação 2016*. Tecnologias Digitais E a Escola Do Futuro, 2309. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46169/1/TicEduca-VS-MJG-2016.pdf>

Pereira, M. de S. P. (2009). *Utilização de plataformas de gestão de aprendizagem em contexto escolar - Relatório do Estudo Nacional*. Em Outubro. http://nonio.fc.ul.pt/actividades/sem_estudo_plat/relatorio_final_estudo_plataformas_2008.pdf

Pereira, D. R., e Flores, M. A. (2012). *Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 17(2), 529–556. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000200012>

Pereira, E. M. T. de M. T., Vieira, W. B., Bastos, I. M. M., Amorim, Â. V. de, Campos, P. C. de F., Cunha, A., e Santiago, C. F. de M. (2021). *Aprendizagem situada e comunidades de prática*. Educação em Revista, 22(2), 105–120. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n2.p105>

Pérez, S. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Em Narcea Ediciones. (Ed.), Contextos Educativos. Revista de Educación (Vol. 46, Vol. 0, Número 3). <https://doi.org/10.18172/con.481>

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed.

Perrenoud, P. (2000) *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Edições ASA.

Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Perrenoud, P., e Thurler, M. G. (2009). *As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Em Artmed Editora.

Piaget, J. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.

Pitanga, T. S. (2015). *Comunidades de aprendizaje y superación de la pobreza en Brasil*. *Intangible Capital*, 11(3), 333–349. <https://doi.org/10.3926/ic.657>

Piwowar, V., Thiel, F., e Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>

Ponte, J. P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., e Baptista, M. (2015). *Estudos de aula para promover o desenvolvimento profissional do professor*. *Formação de professores no Brasil e em Portugal: Pesquisas, debates e práticas*, 227–249. <http://www.ie.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~~/Modules/UMEventos/EventoView.ascx?emID=10176eMid=18elang=pt-PTepageid=12etabid=9>

Ponte, J. P., e Serrazina, L. (2005). *Understanding and transforming practice: A Portuguese experience*. The Fifteenth ICMI Study, January.

<https://www.researchgate.net/publication/299387939>

Prado, C. A. do, Pavanati, I., Pereira, K., e Comiotto, T. (2017). *As políticas públicas e o perfil do aluno do século XXI frente à inserção da tecnologia na educação*. Revista Intersaberes, 12(25), 178. <https://doi.org/10.22169/intersaberes.v12i25.589>

Prensky, M. (2011). *From Digital Natives to Digital Wisdom*. From Digital Natives to Digital Wisdom, 1–9.

Puigdel·lívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez, G., e Petreñas, C. (2017). *When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia*. Disability and Society, 32(7), 1065–1084.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835>

Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. Qualitative Inquiry, 20(7), 839–843.

<https://doi.org/10.1177/1077800414537221>

Puigverta, L., Christoub, M., e Holfordc, J. (2012). *Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue*. Cambridge Journal of Education, 42(4), 513–526. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.733341>

Pulido, C., Elboj, C., Campdepadrós, R., e Cabré, J. (2014). Exclusionary and Transformative Dimensions: Communicative Analysis Enhancing Solidarity Among Women to Overcome Gender Violence. Qualitative Inquiry, 20(7), 889–894.

<https://doi.org/10.1177/1077800414537212>

Pulido, C. M., Redondo-Sama, G., Sordé-Martí, T., e Flecha, R. (2018). *Social impact in social media: A new method to evaluate the social impact of research*. PLoS ONE, 13(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203117>

Pulido-Rodríguez, M. A., Amador, J., e Rodrigo, E. A. (2015). *Recovering the Sense of the Democratic Movement Through Living Solidarity in Dialogic Literary Gatherings*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 851–857. <https://doi.org/10.1177/1077800415614027>

Quivy, R., e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Racionero-Plaza, S. (2012). *Dialogic learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. Em Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences (Vol. 73, Números 3-A). <http://ezproxy.library.uvic.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyheAN=2012-99171-077&site=ehost-live&scope=site>

Racionero-Plaza, S. (2015). *Reconstructing Autobiographical Memories and Crafting a New Self Through Dialogic Literary Gatherings*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 920–926. <https://doi.org/10.1177/1077800415611689>

Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A. P., Hilppö, J., e Lipponen, L. (2016). *Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.005>

Ramis, M. del M. (2018). *Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education*. *HSE Social and Education History*, 7(3), 277–299. <https://doi.org/10.17583/HSE.2018.3749>

Ramis, M., Martín, N., e Íñiguez, T. (2014). *How the Dialogue in Communicative Daily Life Stories Transforms Women's Analyses of Why They Suffered Gender Violence*. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 876–882. <https://doi.org/10.1177/1077800414537210>

Ramos, R. D. A. (2017). *Contribuições de Jürgen Habermas para o debate epistemológico iniciado por Karl Popper e Theodor Adorno*. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 17(2), 79. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2017.2.24210>

Redondo-Sama, G. (2015). *Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje*. *Intangible Capital*, 11(3), 437–457. <https://doi.org/10.3926/ic.651>

Redondo-Sama, G., Pulido-Rodríguez, M. A., Larena, R., e de Botton, L. (2014). *Not Without Them: The Inclusion of Minors' Voices on Cyber Harassment Prevention*. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 895–901. <https://doi.org/10.1177/1077800414537214>

Reis, P., Galvão, C., e Baptista, M. (2018). *Formação Continua de Professores e Comunidades de Prática: perspectivas da Universidade de Lisboa*. Em *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha*. <http://www.irresistible-project.eu/index.php/en/>

Reis, P. G. R. dos. (2016). O papel das comunidades de prática na promoção do desenvolvimento profissional de professores e do diálogo entre a escola e a universidade. Em *Diálogo entre as múltiplas perspectivas na pesquisa em Ensino de Física* (pp. 173–193). file:///C:/Users/User/Downloads/O_papel_das_comunidades_de_pratica_na_fo.pdf

Ribeiro, A. M., Silva, J. L. T., Boff, E., e Viccari, R. M. (2011). *Dos Ambientes de Aprendizagem às Comunidades de Prática*. SBIE - Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 690–699. <https://doi.org/10.5753/CBIE.SBIE.2011.%P>

Ribeiro et al. 2016. (2016). *Ainda estou a aprender*. E. L. Multimédia, Edições.

Robinson, K. (2006). *Como as escolas matam a criatividade*. TED *Ideias que valem a pena divulgar*, 2006. Disponível em:

<https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=pt>.

Acesso em: 23, julho e 2021.

Rodrigues, A. D. J. (2009). *Metodologia Científica*. 160.

Rodríguez, M. Á. P. (2011). *Metodología Comunicativa Crítica e Interacción Persona Ordenador Diseño Dialógico de la Interacción* [Universitat de Lleida]. Em Univertsitat de LLeida. <http://www.tdx.cat/handle/10803/51086>

Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A. L., Barrera, M. J., Mazón, N., Vélez, M., e Hofmann, R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 45–62.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.005>

Roldán, S. M. (2015). *La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927–933.

<https://doi.org/10.1177/1077800415611690>

Roldán, S. M. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Tesis doctoral no publicada). Em Departament de Teoria i Història de l'Educació.

Roldão, M. (2002). *De que falamos quando falamos de competências?* Noesis. Janeiro/Março, 59- 62.

Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Rosa, C., e Gonçalves, M. M. (2013). *Estratégias dialógicas de auto-organização da identidade: Psicoterapia e reestruturação da gestão interna*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 305–312. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000300008>

Roseli, L. R., Martínez, I., Flecha, A., e Álvarez, P. (2014). *Successful Communicative Focus Groups With Teenagers and Young People: How to Identify the Mirage of Upward Mobility*. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 863–869. <https://doi.org/10.1177/1077800414537208>

Rotherham A. e Willingham D. (2009). *Teaching for the 21st Century*. 21st Century Skills. Volume 67 (1), 16-21. https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Willingham/publication/312940408_21st-Century_Skills/links/5f00e384a6fdcc4ca44bf734/21st-Century-Skills.pdf

Ruiz, V. P., e Paz, S. de la B. de la. (2014). *El desafío de la escuela inclusiva através de los proyectos de trabajo y del método científico en un aula de primaria*. Em *Aula de Encuentro* (Vol. 2, Número 16, pp. 1–38). <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2116>

Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Saber e Educar*, 20, 84. <https://doi.org/10.17346/se.vol20.152>

Sá, C. M. (2018). Projetos em educação em português e desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do Séc. XXI. *Investigar em Educação*, 7(IIa Série), 121–140.

Sá, C. M. (2019). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI*. Coleção Educação e Formação - Cadernos Didáticos, n.º3 (U. de Aveiro, Ed.; 1.a ed.). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/25423>

Sá, P., e Paixão, F. (2013). *Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica*. Revista Portuguesa de Educação, 26(1), 87. <https://doi.org/10.21814/rpe.2985>

Sá, P., e Paixão, F. (2015). *Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu*. Interacções, 11(39), 243–254. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8735>

Sampaio, P. A. da S. R. (2016). Conhecimento tecnológico dos professores de Matemática sobre quadros interativos segundo as políticas públicas de formação contínua. Ensaio, 24(93), 845–865. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400004>

Sampaio, C., e Morgado, J. (2015). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. Em Interacções (Vol. 10, Número 33). <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6734>

Sampaio, P. A. da S. R., e Coutinho, C. P. (2013). *Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área*. Educação e Pesquisa, 39(3), 741–756. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022013000300012>

Sandúa, M. C. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. Intangible Capital, 11(3), 393–417. <https://doi.org/10.3926/ic.636>

Santos, C. (2014). *Universidade dos Açores Envolvimento Parental nas Classes Populares e Papel do Diretor de Turma* [Universidade dos Açores]. <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3381/1/DissertMestradoClaudiaSofiaLourencoSantos2015.pdf>

Santos, G. L. (2011). *Ensinar e aprender no meio virtual: Rompendo paradigmas*. Educação e Pesquisa, 37(2), 307–320. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200007>

Santos, M. A. R., e Miranda, R. M. (2016). Avaliação Da Confiabilidade Dos Questionários Sobre a Análise De Desempenho De Uma Escola Pública: Uma Aplicação Do Alfa De Cronbach- Evaluation of the Reliability of the Questionnaires on the Performance Analysis of a Public School: an Application of Cronbach. Simpósio de Engenharia de Produção, 50–61. http://abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_131_840_16412.pdf

Santos, A. J. P. dos. (2016). *A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º ciclo do ensino básico*. Saber e Educar, 21(21), 50. <https://doi.org/10.17346/se.vol21.222>

Santos, L. (2003). *Avaliar competências: uma tarefa impossível*. Educação e Matemática, 74(1999), 16–21. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&eq=intitle:Avaliar+competências:+uma+tarefa+impossível?#0>

Saul, A. M., Gouvêa, A. F., e Silva, D. (2010). *O Pensamento De Paulo Freire Na Construção De Políticas Curriculares: Dando Voz Às Escolas*. http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4352/1/FPF_PTPF_01_0965.pdf

Schlager, M. S., e Fusco, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? Information Society, 19(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/01972240309464>

Schnitman, I. M. (2010). *O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de aprendizagem*. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem, 1, 1–10.

Schuartz, A., Costa, F. A., e Sarmento, H. (2019). *Estudo sobre as Atitudes dos Docentes de Serviço Social em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*.

A investigação, a formação, as políticas e as práticas em Educação 30 anos de AFIRSE em Portugal, 1444–1456.

SEAs4All. (2015). *Successful Educational Actions for All* (SEAs4All, Ed.).

<http://seas4all.eu/wp-content/uploads/2017/01/SEAs4All-Brochure.pdf>

Sedlacek, M., e Sedova, K. (2017). *How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching*. *International Journal of Educational Research*, 85, 99–108.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001>

Sedova, K. (2017). *A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change*. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278–290.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>

Segal, A., Pollak, I., e Lefstein, A. (2017). *Democracy, voice and dialogic pedagogy: the struggle to be heard and heeded*. *Language and Education*, 31(1), 6–25.

<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230124>

Segovia, B. (2018). *Creating a professional network between schools (learning communities) and college*. April.

Segovia, B., García, M. del M., González, I., de León, C., e Lucena, M. (2016). *Evaluación del impacto del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Andalucía*. Una propuesta dialogada. *Globalización y organizaciones educativas. Comunicaciones*, November, 115–122. <http://utopiadream.info/ca/>

Segovia, B., García, M. del M., Hinojosa, E., De león, C., e Carpio, V. (2011). *La formación de familiares como actuación de éxito en la comunidad de aprendizaje Albolafia*

de Córdoba. Un proyecto desde la investigación-acción participativa. III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación, October, 856–866.

Serrano, G. P. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Em Narcea Ediciones. (Ed.), Contextos Educativos. Revista de Educación (Vol. 46, Vol. 0, Número 3).

<https://doi.org/10.18172/con.481>

Serva, M., Dias, T., e Alperstedt, G. D. (2010). *Complexity paradigm and theory of organizations: An epistemological reflection*. RAE Revista de Administração de Empresas, 50(3), 276–287. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902010000300004>

Sherman, P. (2012). *Perspective*. Journal of Clinical Engineering, 37(2), 54–55.

<https://doi.org/10.1097/JCE.0b013e3182505d18>

Silva, A. S. R., e Andriola, W. B. (2012). Uso de equações estruturais para validar um modelo explicativo da relação entre domínio tecnológico, interação e aprendizagem colaborativa na Educação a Distância (EaD). Ensaio, 20(75), 373–396.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200008>

Silva, M. O. E. (2012a). *Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola*. (Portuguese). 20(20 OP-Revista Lusófona de Educação; 2012, Vol. 20 Issue 20, p119-134, 16p), 119. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>

Silva, M. O. E. (2012b). *Educação Inclusiva-Um Novo Paradigma De Escola*. Revista Lusófona de Educação, 19, 119–134.

Silva, E., e Sector, E. (2008). *Measuring Skills for the 21st Century*. Education Sector Reports. Education Sector, November, 1–14.

<http://ezproxy.stevens.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=>

ericeAN=ED503236esite=ehost-

live%0Ahttp://www.educationsector.org/research/research_show.htm?doc_id=716323

Silva, G., Azeredo, J., e Pinto, V. (2006). *Análise de um estudo de caso*. Em *Jornal da Ciência* (Vol. 2, Número 9, p. 6).

Silva, E., e Sousa, G. A. (2015). *Atuações Educativas De Êxito: As Contribuições Da Biblioteca Tutorada E Grupo Interativo Numa Escola Estadual Do Município De Rondonópolis*. Educere. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18200_10300.pdf

Silva, H., Lopes, J., Catarino, P., e Payan-Carreira, R. (2019). *Mapas de conceitos como estratégia de desenvolvimento do pensamento crítico*. Em *Educar para o pensamento crítico na sala de aula : planificação, estratégias e avaliação*.

Silva, M. I. (2016). *A Reforma Curricular e o Programa “Mundu Novu” para a inovação educativa em Cabo Verde: boas práticas de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Secundário*. *Technology Enhanced Learning and Societal Challenges*, 61–64.

Silva, S. D. (2015). *Competências do Século XXI: Revelações e Reflexões sobre a Literacia Digital para a Língua Portuguesa*. Relatório Cabo Verde. Stanford. European Scientific, 1–14. docplayer.com.br/2829111-Revelacoes-e-reflexoes-sobre-a-literacia-digital-para-a-lin...

Silva, G. D. (2016). *Tertúlia Dialógica Literária na construção do Diálogo Igualitário*. <http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/493/95f14153aa7b2b134b4b8f7c70ab5b01.pdf>

Skidmore, D., e Murakami, K. (2016). *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning*. Em *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning*. <https://doi.org/10.1111/eie.12141>

Smith, S. U., Hayes, S., e Shea, P. (2017). A critical review of the use of Wenger's community of practice (CoP) theoretical framework in online and blended learning research, 2000-2014. *Online Learning Journal*, 21(1), 209–237. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.963>

Soler, M. (2015). *Biographies of “Invisible” People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings*. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839–842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>

Sordé, T., Serradell, O., Puigvert, L., e Munté, A. (2014). *Solidarity networks that challenge racialized discourses: The case of Romani immigrant women in Spain*. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 87–102. <https://doi.org/10.1177/1350506813510425>

Sørensen, E. (2012). *The mind and distributed cognition: The place of knowing in a maths class*. *Theory e Psychology*, 22(6), 717–737. <https://doi.org/10.1177/0959354312436869>

Souza, D. T. R. (2006). *Teacher continued education and school failure: Problematizing the argument of incompetence*. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477–492. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000300004>

Spilker, M. J., e Nascimento, L. (2013). *Comunidades de aprendizagem emergentes: uma abordagem à educação disruptiva*. XV Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE) (2013), November 2013, 86–91. siie13esev.ipv.pt

Stephen, C. (2010). *Pedagogy: The silent partner in early years learning*. *Early Years*, 30(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/09575140903402881>

Strauss, C., e Lave, J. (1990). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Em *Contemporary Sociology* (Vol. 19, Número 1). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.2307/2073537>

Suñé, L. S., Araújo, P. J. L., e Urquiza, R. de A. (s.d.). Educação para desenvolver competências: uma necessidade do século XXI.

Tellado, I. (2017). *Bridges between individuals and communities: dialogic participation fueling meaningful social engagement*. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(1), 8–31. <https://doi.org/10.17583/rasp.2017.2389>

Tellado, I., López-Calvo, L., e Alonso-Olea, M. J. (2014). *Dialogic Design of Qualitative Data Collection for Researching the Mirage of Upward Mobility*. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 856–862. <https://doi.org/10.1177/1077800414537207>

Teo, P. (2019). *Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy*. Em *Learning, Culture and Social Interaction* (Vol. 21, pp. 170–178). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>

Thompson, B. (Ed.). (2002). *Contemporary thinking on reliability issues*. Newbury Park, CA: Sage.

Thompson, B., e Vacha-Haase, T. (2000). *Psychometrics is datametrics: The test is not reliable*. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 174-195.

Trilling, B. e Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. São Francisco, CA: John Wiley e Sons.

Trilling, B., e Fadel, C. (2010). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. *Choice Reviews Online*, 47(10), 47-5788-47–5788. <https://doi.org/10.5860/choice.47-5788>

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Universidade da Amazônia. (s.d.). *A Metamorfose*. 91, 210–3196.
www.nead.unama.br

Universidade de Barcelona (2012). INCLUD-ED: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação.

<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Psicologia., M. F. B. (2003). *Estudos de psicologia*. Em Estudos de Psicologia (Vol. 8, Número 3). EDUFRN. <http://www.redalyc.org/html/261/26180318/>

Valero, D., Redondo-Sama, G., e Elboj, C. (2018). *Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students*. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 787–802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>

Valls, R., e Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. Cambridge Journal of Education, 43(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

Vargas, B. G. (2007). *Cinco competencias para el Siglo XXI*-. Educación y Pedagogía para el siglo XXI.

Vasconcelos, I. F. F. G. de, Pesqueux, Y., e Cyrino, A. B. (2014). *A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e suas aplicações nas organizações: contribuições para uma*

agenda de pesquisa. Cadernos EBAPE.BR, 12(spe), 374–383. <https://doi.org/10.1590/1679-395131417>

Vidu, A., Schubert, T., Muñoz, B., e Duque, E. (2014). *What Students Say About Gender Violence Within Universities: Rising Voices From the Communicative Methodology of Research*. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 883–888. <https://doi.org/10.1177/1077800414537211>

Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., e Estévez, A. (2018). *Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior*. *Sustainability (Switzerland)*, 10(7). <https://doi.org/10.3390/su10072138>

Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., e Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>

Visser, W. (1993). *Collective design: A cognitive analysis of cooperation in practice*. In N. F. M. Roozenburg (Ed.), *Proceedings of ICED 93, 9th International Conference on Engineering Design* (Vol. 1, pp. 385-392). Zürich, Switzerland: HEURISTA.

Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., e Mercer, N. (2019). *Dialogic practices in primary school classrooms*. *Language and Education*, 33(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Waal, P. de, e Telles, M. (2004). *A Taxonomia de Bloom*. *Biblioteconomia Digital*. <https://doi.org/S0104-530X2010000200015>

Wenger, E., e Trayner-Wenger, B. (2015). *Communities of practice: a brief introduction*. *Communities of practice*, 15(5), 1–8. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Wray, K. B. (2007). *Who has scientific knowledge?* *Social Epistemology*, 21(3), 337–347. <https://doi.org/10.1080/02691720701674288>

Xavier, L. G. (2015). *Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI*. *Exedra Journal*, 25–36. <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/03-25-36-LOLA-xavier.pdf>

Young, M. (2009). *Categorias desajustadas: Uma crítica à teoria dual de sistemas de Nancy Fraser*. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 2, p. 193- 214, jul.-dez.

Young, M. (2016). *Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?* *20 Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.18-37.

Lista de anexos

Anexo A – Notas para aplicação do inquérito



EDUCAÇÃO



Notas para administração do inquérito

“O que realmente penso sobre o modo de aprender na escola”

- . O inquérito pode ser aplicado desde a **idade** pré-escolar até à idade adulta, sendo a Folha de Registo diferente.
- . O Aplicador poderá ser **qualquer profissional de Educação**, desde que respeite as indicações aqui apresentadas.
- . Este inquérito será aplicado novamente, no final do ano letivo e aos mesmos alunos. Para garantir que os dados são passíveis de comparação, no **campo “Código de Identificação do aluno”**, deverá ser colocado um código a ser criado pelo Aplicador. Este código será colocado sempre que pretender referir o aluno específico. Sugerimos que crie um instrumento de registo onde coloca o código criado e o nome do aluno. Este registo nunca deverá ser enviado, servindo apenas para o Aplicador.
- . Garanta que o campo “Código de Identificação do aluno” **já está devidamente preenchido** para evitar troca de elementos e/ou alunos.
- . O Aplicador deverá ser **o mesmo nos dois momentos**.
- . Para a execução deste inquérito, os jovens necessitam apenas da **Folha de Registo e de caneta/lápis**.
- . O inquérito contém várias questões **sem tempo limitado de realização**. O Aplicador será o gestor do tempo, levando em consideração o nível etário dos jovens e consequentemente a sua capacidade de rapidez na resposta.
- . O **termo teste/prova** é totalmente desaconselhado, de modo a reduzir a pressão psicológica perante a perceção de uma avaliação. Deverá sempre usar a terminologia “Folha de Registo”.
- . **Leia em voz alta** as instruções, as crianças e os jovens devem acompanhar a leitura em silêncio.
- . No caso das **crianças pequenas**, o Aplicador deverá ler cada pergunta em voz alta, aguardando que as crianças respondam de acordo com a sua opinião, até concluírem todas as questões do inquérito. Neste caso é aconselhável existir mais do que um Aplicador, para poder prestar apoio na interpretação das perguntas e registo das respostas.
- . As condições de administração de um inquérito podem influenciar os resultados. Assim, e em relação às instruções, por exemplo, a expressão “*Regista a tua própria opinião, sem recorreres às ideias de outros colegas*”, diminui a tendência para conferenciar com outros colegas, aumentando a possibilidade de uma opinião livre; analogamente, a expressão “*dá a primeira opinião que te vier à cabeça, sobre cada uma das afirmações*” foi intencionalmente colocada para motivar à resposta sem filtros de autojulgamento; a expressão “*Não há respostas certas ou erradas*” liberta a possível conexão a uma prova académica; quando se usa “*As tuas ideias são importantes e por isso, responde a todas as afirmações*”, pretende incentivar ao preenchimento de todo o inquérito. Assim sendo, o administrador deve ler as **instruções tal como aparecem** (e não meramente descrever o sentido), pois estão escritas de acordo com os objetivos. Contudo, deverá ler de uma forma enfática com cadência e entoação adequada à idade dos jovens.
- . Caso os jovens não entendam as instruções, o Aplicador poderá repetir a leitura, porém, **nunca deverá propor novas instruções nem poderá dar exemplos** para não influenciar o tipo de respostas.
- . Envie todas as Folha de Registo, para:

Direção Geral de Educação /equipa EPIPS; Avenida 24 de Julho, nº 140; 1399-025 Lisboa

Anexo B – Questionário para EPE e 1º CEB



EDUCAÇÃO



Este é o Sam



... tal como tu ele vai para a escola e está interessado em saber o que é que as crianças pensam sobre o modo de aprender na escola.

O Sam quer saber a tua opinião para o ajudares a perceber como fazer para que as crianças, no futuro, possam ter uma escola melhor.

Vais encontrar aqui algumas opiniões de outras crianças e o Sam quer saber se tu concordas ou discordas delas.

Por favor, dá a primeira opinião que te vier à cabeça, sobre cada uma das afirmações, colocando um X por baixo da imagem que corresponde à tua escolha. Não há respostas certas ou erradas. Regista a tua própria opinião, sem recorreres às ideias de outros colegas.

As tuas ideias são importantes e por isso, responde a todas as afirmações.

Nós não vamos mostrar as tuas respostas a outras pessoas, mas precisamos saber o teu número na turma, para não misturarmos as tuas respostas com as dos outros alunos da tua escola.

Agrupamento	
Aplicador do inquérito	
Ano/Turma	
Código de Identificação do aluno	

Por favor, coloca uma cruz na tua opinião.

O que realmente penso sobre o modo de aprender na escola	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Não Tenho a Certeza	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1. Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.					
2. Aprendo melhor quando posso dizer as minhas ideias.					
3. Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.					
4. Às vezes, aprender na escola é aborrecido.					
5. Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.					
6. Eu prefiro pensar pela minha cabeça, em vez de ouvir as ideias dos outros.					
7. Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.					
8. É bom ouvir as ideias dos outros.					
9. Quando ajudo os meus amigos, eu entendo melhor as coisas.					
10. Agora consigo aprender melhor na escola, do que antes.					
11. Eu gosto de falar com os colegas, sobre o livro que temos para ouvir ler.					
12. Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.					



Respondeste a todas as frases?
Obrigada!

© Dr Anthony Pell - The Sam Attitudes Questionnaires are the intellectual property of Dr Anthony Pell

Anexo C - Questionário para 1º, 2º e 3º CEB

Este é o Sam



... tal como tu ele vai para a escola e está interessado em saber o que é que os jovens pensam sobre o modo de aprender na escola. O Sam quer saber a tua opinião para o ajudares a perceber como fazer para que os jovens, no futuro, possam ter uma escola melhor. Vais encontrar aqui algumas opiniões de outros jovens e o Sam quer saber se tu concordas ou discordas delas. Por favor, dá a primeira opinião que te vier à cabeça, sobre cada uma das afirmações, colocando um X no espaço que corresponde à tua escolha. Não há respostas certas ou erradas. Regista a tua própria opinião, sem recorrerres às ideias de outros colegas. As tuas ideias são importantes e por isso, responde a todas as afirmações. Nós não vamos mostrar as tuas respostas a outras pessoas, mas precisamos saber o teu número na turma, para não misturarmos as tuas respostas com as dos outros alunos da tua escola.

Agrupamento	
Aplicador do inquérito	
Ano/Turma	
Código de Identificação do aluno	

Por favor, coloca uma cruz na tua opinião.

O que realmente penso sobre o modo de aprender na escola	Por favor, coloca uma cruz na tua opinião.				
	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Não Tenho a Certeza	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1. Aprendo melhor quando os professores me dizem o que fazer.					
2. Aprendo melhor quando posso expressar as minhas ideias.					
3. Aprender através da discussão em sala de aula, é confuso.					
4. Às vezes, aprender na escola é aborrecido.					
5. Quando temos outros adultos para trabalhar connosco, aprender na escola é melhor.					
6. Eu prefiro pensar por mim, em vez de ouvir as ideias dos outros.					
7. Eu gosto de aprender quando os meus amigos me ajudam.					
8. É bom ouvir as ideias dos outros.					
9. Ajudar os meus amigos, ajudou-me a entender melhor as coisas.					
10. Estou mais confiante na minha capacidade de aprender na escola, do que estava antes.					
11. Eu gosto de discutir com os colegas da turma, sobre o livro que temos para ler.					
12. Em casa, às vezes, falo sobre o que estou a aprender na escola.					



Respondeste a todas as frases?
Obrigada!

Anexo D – Questionário aplicado aos docentes

Questionário aplicado aos docentes (google Forms)

Anexo E – Processo de validação do questionário aplicado aos docentes



Declaração

Atesta-se, para os devidos efeitos, que a tese de doutoramento em Educação, na especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, em desenvolvimento pela Mestre Mafalda Araújo no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, está a ser desenvolvida com a minha orientação.

Mais se informa que a metodologia de investigação assumida no desenvolvimento da tese é adequada e pertinente para os objetivos do estudo e que os instrumentos de recolha de dados selecionados e apresentados a análise foram analisados e aprovados por especialistas da área de investigação da tese, pelo que se consideram válidos. Indica-se igualmente que os instrumentos foram submetidos à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lisboa, 21 junho 2019

A handwritten signature in blue ink that reads 'Ana Pedro'.

Prof. Doutora Ana Pedro
Professora Auxiliar Convidada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
COMISSÃO DE ÉTICA**

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação da estudante do curso de Doutoramento em Educação, especialidade TIC na Educação, Mafalda Isabel dos Santos Araújo, intitulado “Influência das ações educativas de sucesso do Projeto Comunidades de Aprendizagem – INCLUD-ED – nas competências dos alunos”, considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são respeitados.

IE-ULisboa, 20 de junho de 2019,

A Vice- Presidente,



(Prof.ª Doutora Leonor Santos)



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0682800001

Mafalda Isabel Dos Santos Araújo <araujo.mafalda@campus.ul.pt>

1 de julho de 2019 às 21:45

Para: mime@dge.mec.pt, vitor.figueiredo@dge.mec.pt

Cc: Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro <aipedro@ie.ulisboa.pt>, Ana Pedro <aipedro@campus.ul.pt>, Ana Pedro <aipedro@edu.ulisboa.pt>

Exmo. Diretor-Geral da DGE, Dr. José Vítor Pedroso.

Em resposta ao *e-mail* enviado por V. EX^a, referente ao pedido de autorização do inquérito nº 0682800001, cumpre-me informar que todas as questões apresentadas na informação infra foram devidamente corrigidas.

"Observações:

- a) Não pode ser autorizada a realização de qualquer estudo em meio escolar sem análise dos documentos solicitados por parte da DGE, devendo atender-se aos procedimentos e requisitos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar em <http://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>.
- b) Não foram anexadas, de acordo com requisitos supra, a declaração da orientadora da investigação académica ou responsável do estudo e bem assim a declaração de consentimento informado e esclarecido do titular dos dados pessoais a recolher e tratar para o presente estudo, em conformidade com o requisito legal. Nesta, devem indicar-se os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher e modo de recolha, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, nos termos procedimentais indicados e legislação em vigor.
- c) Dada a afirmação (...) onde se questionam os professores sobre alguns dados pessoais-profissionais, como género, a idade, o nível de ensino lecionado, o grupo onde se encontra integrado, os anos de serviço e a região do país onde se encontra colocado. Contudo, nem todos estes elementos serão analisados no estudo (...) se são excessivos face aos objetivos e finalidades do estudo, sugere-se que sejam retirados.
- d) Os documentos supracitados devem ser anexados em próxima submissão."

Retificações efetuadas:

- Anexo 1 - Declaração da orientadora da investigação académica.
- Anexo 2 - Parecer da comissão de ética do Instituto de Educação da UL.
- Foi incluído no formulário o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados pessoais a recolher e tratar para o presente estudo, em conformidade com o requisito legal. Nesta, foram indicados os objetivos e finalidades, a tipologia de dados a recolher e modo de recolha, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento.

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0682800001

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 23 de julho de 2019 às 12:27
 Para: araujo.mafalda@campus.ul.pt, aipedro@ie.ulisboa.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0682800001, com a designação *Comunidades de Aprendizagem em Portugal*, registado em 01-07-2019, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Mafalda Isabel dos Santos Araújo
 Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
 Com os melhores cumprimentos
 José Vitor Pedroso
 Diretor-Geral
 DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e de vida privada, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos e suas inerentes ações em contexto de sala de aula.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados pessoais a recolher junto dos inquiridos (docentes dos Agrupamentos de Escolas envolvidos), em cumprimento da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento, indicando os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de