

MELODY

Agreement N. 2018-1-IT02-KA201-048491

PI6 – Carta MELODY

(Uma ferramenta estratégica e operacional para um sistema de ensino mais inclusivo)

Relatório Final

Parceiro: **Antares**

País: **Itália**

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Sumário

1. Introdução.....	3
2. Evolução do Projeto e lições aprendidas.....	4
2.2 Os Produtos Intelectuais: a Análise SWOT.....	6
2.3 Lições aprendidas nos Produtos Intelectuais	9
2.4 Lições aprendidas no projeto.....	10
3. Diretrizes para os Produtos Intelectuais.....	11
3.1 – PI 1 “Relatório Comparativo e Boas Práticas”.....	12
3.3 – PI3 “Módulos de <i>E-Learning</i> ”	14
3.4 – PI4 “Relatório da Testagem do <i>Toolkit</i> ”	15
3.5 – PI5 “Relatório da Testagem dos Módulos”	16
3.6 – PI6 “Carta MELoDY ”.....	17
4. Painel de especialistas.....	18
4.1 Testagem dos Produtos Intelectuais: os painéis.....	18
4.2 Secções mais interessantes e úteis	19
4.3 Como usar os PI no sistema educativo	21
4.4 Como melhorar o projeto.....	22
5. O projeto MELoDY no Sistema Educativo.....	24
5.1 O sistema educativo nacional e a sua abordagem aos(às) alunos(as) com dificuldades gerais de aprendizagem.	24
5.2 O sistema educativo nacional e a sua abordagem para combater o AEP	27
5.3 Recomendações sobre como usar o PI2 <i>Toolkit</i> nos sistemas educativos nacionais.....	30
5.4 Recomendações sobre como usar os Módulos PI3 nos sistemas de educação nacionais	32
6. Um cisne preto no projeto: COVID 19	33
7. Bibliografia.....	36
7.1 Bibliografias nacionais.....	36
7.2 Bibliografia Internacional	Erro! Marcador não definido.

1. Introdução

O projeto “MELoDY - Métodos para as Dificuldades de Aprendizagem na Juventude” foi criado para partilhar e promover os métodos mais inovadores a nível europeu e as melhores práticas escolares no tratamento das dificuldades de aprendizagem de alunos(as) em idade escolar, em risco de abandono escolar.

Na verdade, existem leis em todos os países europeus que protegem o direito de estudar, mas os(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizagem precisam de mais tempo, ferramentas compensatórias ou dispensatórias e também de competências superiores, bem como de atenção, por parte do corpo docente.

Ao abordar as Dificuldades de Aprendizagem Gerais (ou seja, não específicas), uma outra dificuldade é, então, representada, pelo facto de que, às vezes, as leis nacionais não fornecem formas de assistência ou ferramentas para alunos(as) ou professores(as), na ausência de um diagnóstico médico (por exemplo, Itália). No entanto, o número de alunos(as) com algumas dificuldades de aprendizagem sem um motivo médico específico representa uma percentagem significativamente maior do que os(as) alunos(as) classificados como DAE (em Itália: dificuldades de aprendizagem específicas).

Este projeto procurou, portanto, propor um conjunto de ferramentas que possam ser utilizadas por todo o corpo docente como prática de ensino, sem necessariamente ter de contar com um diagnóstico médico, em nome de uma abordagem às dificuldades de aprendizagem democrática, mais inclusiva e menos medicalizada.

O projeto MELoDY começou com uma análise comparativa da condição das Dificuldades Gerais de Aprendizagem no seio do currículo escolar e termina com esta Carta, que visa fornecer às escolas dos Países Parceiros, não apenas um Kit de Ferramentas de Métodos testados e uma série de módulos de formações em E-learning testados por professores(as) numa plataforma específica, mas também uma série de práticas, orientações e recomendações.

A equipa do projeto espera que estas ferramentas possam apoiar o trabalho quotidiano dos(as) professores(as), que apoiam estudantes com dificuldades de aprendizagem, diagnosticadas ou não, devido a motivações intrínsecas (dislexia, distúrbios cognitivos / neurológicos, etc.) ou extrínsecas (dificuldades familiares / contextos sociais, origem estrangeira, problemas de dependência, etc.).

A parceria do projeto é composta por:

- Antares Srl (parceiro líder), IC Spoltore (IT)
- CRIA (ESP)
- Desincoop, CRL, Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (PT)
- GEMS, Irlanda do Norte (Reino Unido)
- SPIR Oslo (NO).

2. Evolução do Projeto e lições aprendidas

2.1 Aspetos mais interessantes do Projeto MELoDY

Os parceiros destacaram muitos pontos de interesse no projeto, desde a abordagem utilizada às competências práticas aprendidas, até à utilização da plataforma MOOC, que se revelou muito útil devido à pandemia COVID-19.

Os parceiros testemunharam:

Antares (IT): Achámos o debate sobre a abordagem do projeto particularmente importante, ou seja, a definição do que constitui um transtorno de aprendizagem, para além das definições nacionais. Percebemos que limitarmo-nos aos chamados *Transtornos de Aprendizagem Específicos* não só impossibilitaria o trabalho transnacional - devido às diferentes legislações - mas limitaria enormemente o potencial da pesquisa. Verificámos que em todos os países envolvidos no projeto existe um grande número de alunos(as) que não têm direito a apoio no ensino ou a instrumentos compensatórios / dispensatórios, mas que ainda apresentam dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, por problemas externos.

Essas dificuldades mais gerais de aprendizagem, muito difundidas, devem ser enfrentadas de alguma forma, em nome de um espírito de inclusão característico da escola.

IC Spoltore (IT): Os seguintes elementos foram notavelmente estimulantes:

- 1) O confronto entre diferentes métodos de abordagem, tanto na identificação de dificuldades de aprendizagem nos(as) alunos(as), como na aplicação de um ensino voltado para a facilitação do processo de aprendizagem.
- 2) A partilha de estratégias e ferramentas para viabilizar o próprio projeto.
- 3) A implementação de estratégias já adquiridas.
- 4) A maior consciência da necessidade de estratégias voltadas para o sucesso educacional e a limitação da dispersão educacional.

O Teste deu-nos a oportunidade de usarmos, num plano concreto, competências em assuntos que, de um modo geral, permanecem num nível teórico.

CRIA (ES): As principais linhas de trabalho do Cria incluem a conceção, gestão e avaliação de programas que visam o emprego e a inserção no mercado de trabalho, entre outras áreas de intervenção, bem como a criação e desenvolvimento de novos materiais e ferramentas de formação. O projeto Melody, encaixa-se, portanto, perfeitamente neste eixo da organização e tem ajudado a aumentar a sua experiência e base de conhecimento.

Desincoop/AEFH (PT): A parceria local entre a Desincoop e a AEFH (Agrupamento Escolas Francisco de Holanda) foi muito proveitosa e muito importante para estabelecer um trabalho verdadeiramente colaborativo e um valor acrescido, visto que aprendizagens e conhecimentos se complementam. A importância de chamar para o campo da educação outras visões e saberes foi um desafio, mas esteve em linha com a nossa estratégia de defesa, que considera que a mudança começa no campo, através de parcerias centradas no objeto da sua intervenção.

A nova legislação relativa à educação inclusiva foi um desafio: todos os participantes envolvidos neste projeto estão mais abertos a trabalhar de forma diferenciada, motivados por competências e pelo desenvolvimento emocional.

GEMS NI (UK): Em primeiro lugar, identificámos uma oportunidade de trabalhar com novos colegas de diferentes países, bem como com colegas com quem tínhamos já uma relação de trabalho anterior.

Em segundo lugar, reconhecemos que este projeto apresentou oportunidades para a GEMS NI e a sua equipa, para relacionar e desenvolver conhecimentos e competências em áreas de especialização que não tínhamos na altura (abandono escolar precoce e necessidades educativas especiais). Ambas as áreas são questões com as quais nos deparámos no nosso trabalho, mas normalmente é-nos mais difícil a identificação dos apoios para quem sofre estas consequências da sua atividade educativa.

Finalmente, temos a oportunidade de explorar e desenvolver recursos que podem ser utilizados numa plataforma online com a possibilidade de apoiar os nossos clientes de uma forma nova e inovadora, bem como a possibilidade de nos ligarmos a uma escola local para testar os materiais. A GEMS estava genuinamente entusiasmada com a criação dessas relações.

SPiR Oslo (NO): O projeto é muito relevante para nós como educadores especiais. O público-alvo da nossa organização são pessoas desempregadas, que não estudam nem estão em formação. Uma grande proporção destes também são jovens (NEET). Muitas das pessoas que ajudamos abandonaram a escola e vemos que, as consequências dessa decisão se tornam, muitas vezes, complexas - lutam com problemas financeiros, muitos desenvolvem dificuldades mentais, alguns têm problemas com drogas e muitos têm uma pequena rede social. Vemos que com o passar dos anos, se torna cada vez mais difícil para eles voltar a estudar ou conseguir um emprego. Para nós, foi muito interessante tentar encontrar métodos que pudessem ajudar esses(as) alunos(as) antes do abandono, uma vez que o abandono escolar precoce é um problema individual e também socioeconómico (Kearney, 2008).

2.2 Os Produtos Intelectuais: a Análise SWOT

O que deveria ter sido uma análise SWOT de um projeto "normal", foi na verdade completamente perturbado pela intervenção, a meio do projeto, da pandemia COVID-19.

Abaixo, relatámos os principais pontos fortes / fracos identificados pelos parceiros nos Produtos Intelectuais.

2.2.1 – PI “Relatório Comparativo e Boas Práticas”

Pontos fortes:

- A investigação documental teve uma sólida formação (alguns dos colaboradores portugueses já investigaram durante vários anos na universidade e, posteriormente, como quadros da Desincoop).

- As 4 práticas inspiradoras selecionadas podem ser muito úteis para os(as) professores(as).

Pontos fracos:

- O momento mais desafiante foi a fase comparativa, pois os parceiros nem sempre usaram uma estrutura de pesquisa semelhante e, às vezes, trabalharam em ritmos diferentes.

- A comunicação não foi muito fácil nessa fase, porque era necessário estabelecer consensos.

2.2.2 – PI₂ “Toolkit para Professores(as)”

Pontos fortes:

- A opção pelo foco nas dificuldades gerais de aprendizagem foi uma escolha vencedora, e estamos felizes por tê-la proposto (SPIR Oslo). É difícil escolher apenas um diagnóstico, porque os diferentes países do projeto podem ter diferentes percepções e definições para as diferentes dificuldades de aprendizagem. Uma abordagem mais geral também tornaria mais fácil testar os diferentes métodos, já que não seria preciso escolher os(as) alunos(as) que têm um único diagnóstico (por exemplo, dislexia). Além disso, as dificuldades de aprendizagem costumam ser complexas, e as dificuldades de comorbidades são comuns, o que significa que várias dificuldades de aprendizagem ocorrem simultaneamente.

Pontos fracos:

- A gestão da Produção Intelectual não foi fácil. As ferramentas propostas pelos parceiros não eram, muitas vezes, consistentes em termos de tamanho, uso do modelo fornecido, posição dos anexos, etc., exigindo um trabalho de finalização extra.

- A parceria lutou para encontrar um consenso sobre os Métodos e para os transformar num Kit de Ferramentas, pelo que houve um atraso na entrega final.

2.2.3 – PI₃ “Módulos de E-Learning”

Pontos fortes:

- A diversidade de abordagens trazida pelos diferentes parceiros foi altamente enriquecedora.

- Além disso, o trabalho em equipa construído por toda a parceria foi inspirador.

Pontos fracos:

- Foi muito desafiador coordenar uma Produção Intelectual combinando tantas perspetivas existentes sobre as questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem.

- Outro desafio foi a necessidade de direccionar todos os módulos para um ponto de vista educacional não patológico.

2.2.4 – PI4 “Relatório da Testagem do Toolkit”

Pontos fortes:

- Proporcionou aos(as) professores(as) a oportunidade de aprender e utilizar diferentes métodos, adaptáveis aos vários níveis escolares, contextos educativos e linguísticos.

Pontos fracos:

- O teste do kit de ferramentas nos(as) beneficiários finais, alunos(as) foi menos eficiente do que o esperado devido aos repetidos bloqueios provocados pelo COVID-19 e à consequente dificuldade de realizar atividades de aprendizagem em equipas.

2.2.5 – PI5 “Relatório da Testagem dos Módulos”

Pontos fortes:

- Conseguimos, de facto, alcançar resultados positivos e desenvolver as nossas competências de aprendizagem e planeamento para o futuro, mesmo com todo o atraso devido ao COVID-19.

Pontos fracos:

A pandemia de coronavírus teve um impacto profundo no nosso trabalho diário e nos nossos vínculos com os serviços de educação, tornando muito difícil obter o acesso aos(as) professores(as) para os testes.

2.3 Lições aprendidas nos Produtos Intelectuais

2.3.1- PI1 “Relatório Comparativo e Boas Práticas”

A especificidade de um Relatório Comparativo requer equipas com alguma experiência em investigação ou trabalho na área da educação, para que “falem a mesma língua” e melhor contextualizem o ponto de partida do projeto.

2.3.2- PI2 “Toolkit para Professores(as)”

O trabalho com o PI2 foi um processo de aprendizagem, onde inicialmente tínhamos dificuldade em imaginar o produto final, até agora quando tudo foi finalizado e os testes começaram. O feedback do teste mostra que o PI2 tem potencial para ser uma ferramenta útil para professores(as) e formadores(as) que trabalham com o grupo-alvo. No entanto, é necessário gastar mais recursos em testes adequados com os(as) alunos(as), a fim de considerar a relevância e usabilidade dos métodos. Esperamos que isso seja possível em breve.

2.3.3- PI3 “Módulos de E-Learning”

Aquilo que, no início, parecia ser a parte mais complicada de gerir (ou seja, as diferenças existentes entre os países, em termos de modelos educativos e as diferentes experiências com que cada parceiro contribuiu), acabou por ser a parte mais instrutiva. Essas diferenças possibilitaram o desenvolvimento de uma perspetiva transnacional nova e muito interessante, com uma abordagem nova, mais aberta e mais ampla, para enfrentar vários problemas relacionados com as dificuldades de aprendizagem.

Esta nova abordagem tem ajudado a tornar o conteúdo mais flexível e adaptável, para que possa ser usado em mais contextos e faixas etárias.

2.3.4 – PI4 “Relatório da Testagem do Toolkit”

A atividade de avaliação é fundamental para validar o objetivo de um método. É um ponto de partida para superar as críticas, implementar boas práticas e organizar as estratégias mais adequadas aplicadas aos seus contextos específicos.

Uma visão comparativa dos resultados para cada país também nos permitiu ver semelhanças e diferenças entre os modelos operacionais já estabelecidos e os novos introduzidos.

2.3.5 – PI5 “Relatório da Testagem dos Módulos”

Trabalhámos bem como uma equipa para atingir os objetivos e, sem a situação de pandemia, teríamos tido um envolvimento juntos mais positivo e desenvolveríamos ainda mais o trabalho realizado por nós e pelos parceiros, incluindo um impacto de divulgação mais amplo dos resultados.

2.4 Lições aprendidas no projeto

Antares / IC Spoltore (IT): A participação em todas as fases do projeto permitiu à equipa escolar partilhar e experimentar estratégias comuns baseadas nas reais necessidades de cada contexto educacional e faixa etária escolar.

A testagem deu-nos a oportunidade de utilizar, de facto, competências em disciplinas que habitualmente permanecem a nível teórico: os(as) professores(as) puderam testar novos modelos e alcançar bons resultados em termos de inovação e eficácia.

O trabalho em sinergia com diferentes escolas e agências de formação tem permitido à parceria partilhar conhecimentos, experiências e, principalmente, planear a aprendizagem de acordo com um modelo de educação compatível com o ciclo escolar obrigatório.

CRIA (ES): Este projeto ajudou-nos a compreender melhor como funcionam as plataformas de e-learning, bem como os seus pontos fortes e fracos.

Também aprendemos a importância de identificar claramente as responsabilidades de cada uma das partes envolvidas, especialmente ao trabalhar numa equipa virtual, e a necessidade de definir regras detalhadas na parceria sobre as especificações necessárias para os resultados finais (ou seja: mínimo e máximo número de palavras, definição do formato, características principais, etc.).

Além disso, aprendemos como é importante saber como as organizações reagirão em caso de eventos imprevistos (como uma pandemia).

Desincoop/AEFH (PT): Os diferentes caminhos de nossos campos educativos estão muito ligados a alguns marcos internacionais, mas o que fica evidente em todas os PI foi o desenvolvimento diferente, mais influenciado por razões ambientais intimamente ligadas às opções políticas.

Apesar de todos os avanços e conhecimentos, uma educação verdadeiramente inclusiva passa por outras medidas que estão relacionadas com a organização do sistema de ensino, verdadeira autonomia das escolas para adaptar o ensino às reais necessidades dos(as) alunos(as) nos seus territórios, um rejuvenescimento dos(as) professores(as), criação de condições de trabalho colaborativo e transmissão intergeracional de experiências e conhecimentos e maior abertura para a participação dos pais no processo educativo que não o meramente burocrático previsto nas diferentes legislações.

GEMS NI (UK): Aprendemos que as nossas capacidades de trabalho à distância são muito mais fortes do que pensávamos anteriormente, as nossas competências de planeamento e as nossas competências de trabalho em rede são muito fortes e consideramos essa experiência positiva. Perdemos as mobilidades e as visitas nacionais, no entanto, ainda fomos capazes de construir e gerir relacionamentos em toda a UE através deste programa.

SPIR Oslo (NO): Trabalhar no projeto foi uma maneira nova e cativante de trabalhar, que apreciámos muito. O projeto proporcionou-nos muitos novos conhecimentos, pelos quais somos muito gratos.

Foi um prazer trabalhar com os outros parceiros e aprendemos muito com isso.

Ao mesmo tempo, a comunicação, às vezes, foi um desafio e os acordos que foram feitos nas reuniões nem sempre foram seguidos. A pandemia naturalmente tornou-o ainda mais desafiador no ano passado. No entanto, estamos orgulhosos e felizes por termos colaborado bem digitalmente e agora teremos sucesso na finalização do projeto.

3. Diretrizes para os Produtos Intelectuais

A partir das indicações apresentadas nos capítulos anteriores, foram criadas Diretrizes, úteis para um melhor aproveitamento dos Produtos Intelectuais implementados durante o projeto. Considerando a relevância desta ferramenta para a subsequente replicabilidade do projeto, as Diretrizes foram publicadas separadamente, com o título:

IO6 - Diretrizes para um uso eficaz dos Produtos Intelectuais do projeto MELoDY.

As diretrizes podem ser descarregadas a partir do website:

<https://www.melody-methods.eu/results/> (PI6).

3.1 – PI 1 “Relatório Comparativo e Boas Práticas”

3.1.1 Objetivos principais:

- Contextualização geral e enquadramento legislativo sobre a inclusão de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem.
- Boas Práticas.

3.1.2 Descrição

- Um Relatório Comparativo, a ser usado como exemplo para produzir os seguintes Produtos Intelectuais.

3.1.3 Principais resultados

- Um conjunto de Práticas Inspiradoras, dirigidas aos jovens que frequentam os primeiros anos de aprendizagem, momento em que é fundamental detetar eventuais problemas de aprendizagem, pois quanto mais cedo for identificado um problema, mais precoce será a intervenção, permitindo a evolução destes jovens e ter sucesso educacional.
- Foco duplo tanto nos(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizagem quanto naqueles que estão envolvidos com eles(as) (professores(as) e famílias).

3.1.4 Diretrizes para um uso futuro

- Este Produto Intelectual foi composto por duas partes: um quadro legislativo e o *benchmarking* de boas práticas que podem ser enriquecidas com novas práticas seguindo a mesma metodologia. Pode ser usado tanto como uma base teórica quanto como um reconhecimento da sua eficácia no campo.

- Uma escola inclusiva só pode ser alcançada se desenvolvida em conjunto com decisões políticas.
- O desenvolvimento de competências de leitura deve ser priorizado, pois afeta as demais competências.

3.2 -PI2 “*Toolkit para Professores(as)*”

3.2.1 Objetivos principais

- Desenvolvimento de um Kit de Ferramentas que consiste em métodos para professores(as) sobre como abordar alunos(as) com dificuldades de aprendizagem e como mantê-los(as) no sistema de ensino até que obtenham uma qualificação.

3.2.2 Descrição

- Kit de ferramentas de 5 métodos, mais uma introdução.
- Cada país parceiro contribuiu com 1 Método:

o. Introdução

1. A abordagem RTI
2. Atividades de leitura
3. Ensino do conhecimento de palavras
4. Ensino na compreensão da leitura
5. Mentoria.

3.2.3 Principais resultados

- Criação de uma plataforma de formação dedicada ao projeto.
- Todos os 5 métodos são baseados em pesquisa e possuem um referencial teórico.
- Os(as) professores(as) que testaram o kit de ferramentas deram um feedback muito positivo.

3.2.4 Diretrizes para um uso futuro

- Ajustando as ilustrações, as atividades propostas podem adequar-se a alunos(as) de diferentes faixas etárias.

- O Kit de ferramentas pode ser usado na sua própria plataforma MOOC, mas seria útil integrá-lo ou vinculá-lo a plataformas nacionais já utilizadas pelos(as) professores(as), para facilitar a sua utilização.

3.3 – PI3 “Módulos de *E-Learning*”

3.3.1 Objetivos principais

- Criar uma base de modelos de adaptação dos processos educativos e de aprendizagem às necessidades dos(as) alunos(as).
- Tornar-se um ponto de referência para professores(as).

3.3.2 Descrição

- Um conjunto de 4 módulos de *E-Learning*, além de uma introdução:
 - o Introdução.
 1. Gestão da sala de aula.
 2. Mentoria.
 3. Pronto para ler.
 4. Participação parental.

3.3.3 Principais resultados

- Uma plataforma de formação dedicada aos produtos finais.
- Um conjunto de módulos de formação em formato de *e-learning*, concebidos para professores(as) e outro pessoal docente com base no relatório comparativo de análise de boas práticas.

3.3.4 Diretrizes para um uso futuro

- O conjunto de módulos de formação e a sua plataforma podem complementar os programas de formação tanto nas escolas como em atividades de reforço para alunos(as) com dificuldades de aprendizagem. Eles poderiam ser usados em centros de

educação especial e em atividades extracurriculares de reforço, bem como em atividades socioeducativas em ambientes não formais, como lazer dirigido e atividades de tempos livres.

- O processo de utilização destes materiais é aberto e a sua utilização não requer nenhum procedimento especial, apenas expressando o interesse da sua aplicação e a sua possível adaptação ao ambiente específico do processo de aprendizagem e à dificuldade de aprendizagem detetada. É importante ter presente que a sua utilização deve ser efetuada de comum acordo com todo o corpo docente ou responsáveis pelo itinerário formativo ou ações do centro ou sistema educativo ou de orientação pedagógica.

3.4 – PI4” “Relatório da Testagem do *Toolkit*”

3.4.1 Objetivos principais

- Avaliar a importância de ferramentas e estratégias alternativas.
- Avaliar a usabilidade real do *kit* de ferramentas.
- Avaliar a apreciação geral do trabalho realizado.
- Avaliar a replicabilidade do *kit* de ferramentas no sistema de ensino de cada país.

3.4.2 Descrição

- Teste do *Toolkit*.
- Avaliação do *Toolkit*.

3.4.3 Principais resultados

- 63 professores(as), formadores(as) e operadores testaram o *Toolkit* na plataforma MOOC, tendo muitos outros testado sem recurso à plataforma.
- Os mesmos 63 professores(as) avaliaram o *Toolkit* respondendo a um inquérito online.
- A avaliação média de todos os aspetos do *Kit* de Ferramentas encontra-se bastante acima de 8 em 10.

3.4.4 Diretrizes para um uso futuro

Divulgar e fortalecer boas práticas para promover a inclusão e facilitar o sucesso educacional de pessoas com deficiência intelectual é um dos principais objetivos do nosso Instituto.

Com base na experiência de teste de PI₂ (kit de ferramentas) e PI₃ (módulos), podem ser identificadas as seguintes recomendações / diretrizes:

- Devem estar envolvidos tantos(as) professore(as)s quanto possível, de todas as ordens e disciplinas escolares, incluindo professores(as) coadjuvantes.
- O kit de ferramentas deve ser introduzido nas escolas como uma boa prática.
- A sua aplicação deve ser feita sistematicamente nas turmas em dois períodos distintos:
 - 1) no início do ano letivo, como momento de observação para a compilação do Plano de Ensino Personalizado;
 - 2) Após as avaliações do primeiro trimestre como consolidação e recuperação.
- O questionário de avaliação deve ser sempre utilizado no final das referidas atividades como um momento para verificar a eficácia das estratégias propostas com as questões mais centradas nas metodologias individuais.

3.5 – PI₅ “Relatório da Testagem dos Módulos”

3.5.1 Objetivos principais

- Testar os Módulos de E-Learning e produzir um relatório sobre o sucesso do teste, os resultados dos testes e as recomendações ou alterações possivelmente necessárias para os materiais.

3.5.2 Descrição

- Teste dos Módulos de *E-Learning*.
- Avaliação dos Módulos de *E-Learning*.

3.5.3 Principais resultados

- 63 professores(as), formadores(as) e operadores testaram o *Toolkit* na plataforma MOOC, tendo muitos outros testado sem recurso à plataforma.
- Os mesmos 63 professores(as) avaliaram o *Toolkit* respondendo a um inquérito online.
- 86% dos professores participantes declararam-se muito satisfeitos com os Módulos.

3.5.4 Diretrizes para um uso futuro

- É necessária uma melhor compreensão do formato dos dados recolhidos nas plataformas online.
- O questionário de avaliação deve ser revisto para uso futuro, desenvolvendo-o em torno dos resultados dos indicadores-chave dos testes.
- Os Módulos podem ser muito úteis para os(as) professores(as), mas é necessário envolvê-los(as) desde o início. Um grupo de foco inicial com professores(as) para explorar planos de teste pode ser adicionado para permitir que todos os planos atendam aos objetivos e também incluir o seu feedback sobre o que pode ser um uso mais benéfico de tempo e esforços.

3.6 – PI6 “Carta MELoDY ”

3.6.1 Objetivos principais

- A Carta pretende ser um documento de referência, capaz de ilustrar os métodos, produtos e resultados do projeto, de forma a apresentá-lo às autoridades locais, escolas e associações como uma ferramenta validada para trabalhar com alunos(as) com Dificuldades de Aprendizagem.

3.6.2 Descrição

- Carta das atividades e progressos do projeto.

3.6.3 Principais resultados

- Relatórios nacionais baseados nas impressões dos parceiros sobre o projeto.
- Entrevistas a especialistas de Grupos de Referência Nacionais, Amigos Críticos, Professores.
- Diretrizes.

3.6.4 Diretrizes para um uso futuro

- A Carta MELoDY pode ser usada como uma apresentação geral do projeto e dos seus resultados.
- Pode ser utilizada para ações de integração entre as partes interessadas, o sistema de ensino e os decisores políticos a nível local, regional, nacional e da UE.

4. Painel de especialistas

Pedimos aos parceiros que entrevistassem alguns referentes-chave, criando, dentro do possível, um painel de especialistas para discutir o projeto.

Os especialistas responderam a algumas perguntas padronizadas, às quais cada grupo respondeu com menção à sua área de conhecimento e ao seu país.

4.1 Testagem dos Produtos Intelectuais: os painéis.

Os especialistas testaram partes dos PI₂ e PI₃ ou, às vezes, todos esses produtos.

Todos os parceiros concordaram que a situação relacionada à disseminação da Covid-19 não permitiu uma implementação completa das atividades planeadas porque os ritmos de estudo / trabalho foram comprometidos pelos encerramentos e suspensões periódicas das atividades em favor dos online.

Foram entrevistados(as) professores(as) de diferentes disciplinas de todas as escolas envolvidas, professores(as) coadjuvantes, operadores e formadores(as) para NEETS

A seguir listamos os especialistas entrevistados em todos os países:

Itália: Barbara Paolone, Moana Pagliuco, Jara Colantoni, Marisa Cilumbrello, Francesca Miccoli.

Portugal: Olívia Pereira, Paula Marinho, Carla Teixeira, Cristina Tomé, Eduarda Esperança, Emília Oliveira, Lúcia Figueiredo, Manuela Paredes, Marisa Alcântara.

Espanha: José Ramón Roldán, Mireia Chamorro.

Reino Unido: Michelle McNally, Michael Twomey.

Noruega: Kristoffer Borgen-Byng, Amund Bjertnæs.

NOTA DO EDITOR: A equipa portuguesa entrevistou muitos dos professores envolvidos no projeto, formando 9 especialistas, tendo todos eles dado um precioso testemunho sobre a maioria dos Métodos e Módulos testados, mas tendo em vista uma consistência entre os contributos dos parceiros, nós decidimos incluir aqui apenas uma visão mais geral.

Convidamos os leitores a fazer o download dos Relatórios Nacionais para maiores detalhes.

Todos os Relatórios Nacionais podem ser descarregados no website MELODY:

<https://www.melody-methods.eu/results/> (PI6).

4.2 Secções mais interessantes e úteis

ITÁLIA: Este teste permitiu consolidar metodologias tradicionais já conhecidas e aplicadas em diferentes realidades com as propostas dos demais países parceiros, identificando a presença de uma linha comum. Partilhar os mesmos objetivos levou os parceiros a propor atividades e estratégias semelhantes que podem ser usadas em diferentes contextos educacionais.

A plataforma permite uma utilização intuitiva e ágil do material, mesmo que tenha havido alguns problemas técnicos no acesso e, para alguns, na compilação dos questionários.

De uma forma geral, podemos afirmar que para a maior parte da idade adulta a tutoria e as atividades de conhecimento de palavras e compreensão de textos mostraram-se as mais eficazes e permitiram atuar na motivação e nas competências linguísticas da produção escrita e oral.

Na faixa etária mais baixa, a preferência foi dada às atividades de leitura e conhecimento de palavras, que possibilitaram uma abordagem mais eficaz para a compreensão de textos.

Fundamental para o IC Spoltore foi o apoio de um especialista em formação para uma reflexão metacognitiva sobre alguns aspetos motivacionais relacionados à abordagem de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem.

PORTUGAL: Diferentes métodos e módulos foram aplicados a diferentes grupos etários e testados em diferentes disciplinas. Usando a combinação certa de método / módulo com as faixas etárias certas, os resultados foram altamente satisfatórios, levando a uma forte motivação de professores(as) e alunos(as).

Considerando o pouco tempo disponível para os testes (principalmente devido ao COVID-19), os melhores resultados foram alcançados por ferramentas que poderiam ser utilizadas numa atividade de curto prazo. Outras ferramentas, como o Método RTI, são consideradas extremamente úteis, mas não utilizáveis se não num teste de um ano.

ESPAÑA: A plataforma de formação online é clara e fácil de entender, de fácil acesso, funciona bem e pode ser navegada de forma intuitiva e direta.

Os objetivos de cada módulo são afirmados de forma consistente no início e as referências bibliográficas são citadas no final de cada módulo, o que foi muito positivo.

A maioria dos módulos são fáceis de ler e de caráter lúdico, e os conceitos usados são de fácil compreensão.

REINO UNIDO: Em geral, e principalmente por causa das suas experiências profissionais, os participantes indicaram que os módulos de mentoria eram os que, no seu caso, se aplicavam melhor. No entanto, indicaram que a participação dos pais e os materiais de gestão de sala de aula foram úteis para os ajudar a compreender certos aspetos deste trabalho. O participante que testou via PDF indicou que parecia haver muita leitura a ser realizada em alguns módulos e recomendou um resumo destes, se possível. O participante que fez o teste online indicou que era fácil de usar (depois de se registar), mas encontrou alguns problemas para aceder nalguns navegadores. Eles conseguiram concluir o teste usando uma configuração diferente. Ambos indicaram a vontade de usar materiais diferentes no seu trabalho, mas realçaram que podem existir restrições impeditivas de o fazer no futuro.

NORUEGA: Um especialista considerou a "Instrução de Conhecimento de Palavras" muito interessante, útil e objetiva. A razão é que a contextualização teórica é precisa e clara. Ele dá uma boa compreensão de como esse kit de ferramentas foi feito.

O kit de ferramentas de "Mentoria" também atende aos mesmos critérios. É de fácil leitura, claro e com boa estrutura.

As "Atividades de leitura" são uma boa ideia para atividades que promovam a leitura

4.3 Como usar os PI no sistema educativo

ITÁLIA: Todos os materiais propostos foram considerados muito válidos e dignos de um estudo mais aprofundado.

Em geral, as metodologias podem ser aplicadas aos sistemas educativos, desde que os materiais sejam readaptados e que a aplicação do kit de ferramentas possa ocorrer lentamente e com um número maior de alunos(as), para verificar a real usabilidade e eficácia dos resultados.

As metodologias propostas são replicáveis, mas não de forma igual em todos os países (a mentoria e participação das famílias não são fáceis de conseguir nas escolas italianas devido à falta de recursos humanos e materiais).

PORTUGAL: Foi feito um estudo completo sobre como introduzir ferramentas e módulos no sistema de ensino: a maioria dos métodos e ferramentas podem ser introduzidos, possivelmente no início do ano letivo, com acompanhamentos ao longo do ano.

É importante referir que, em Portugal, os(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizagem são integrados nas aulas com outros colegas, podendo candidatar-se a um programa mais ou menos simplificado, de acordo com o grau de dificuldade apresentado. No caso das disciplinas de Português e Inglês, os(as)s alunos(as) com dificuldades ainda têm a possibilidade de ter apoios específicos, nos quais os(as) professores(as) são livres para desenvolver / explorar os temas que considerem relevantes para o desenvolvimento do(a) aluno(a), tanto na língua como em cidadania.

ESPAÑA: As teorias e conceitos desenvolvidos nas ferramentas e módulos do projeto Melody são básicos e fáceis de compreender. Estes conceitos devem ser acessíveis a todos os professores, por isso seria interessante que todos(as) os(as) professores(as), alunos(as) e orientadores de educação / emprego tivessem acesso à plataforma para a utilizarem como material de apoio durante os seus estudos. A plataforma também pode servir como um espaço virtual onde professores(as) de diferentes países podem partilhar os seus estudos de caso com aqueles que encontram diariamente para partilhar e discutir formas de ação.

REINO UNIDO: Um especialista, um professor, indicou que pode ver uma maneira útil de desenvolver vínculos no sistema educativo, mas talvez alguns módulos não sejam facilmente

implementados. A mentoria foi destacada como algo que eles gostariam de usar, mas não conseguiram ver como pode funcionar e seria melhor definido fora das atribuições dos professores (isso parece ser partilhado com o feedback dos parceiros).

Os outros materiais eram semelhantes, mas não idênticos a alguns métodos atualmente em uso, mas precisava haver um enfoque mais específico nas necessidades de apoio das crianças com NEE para permitir o uso posterior de módulos específicos.

O segundo especialista indicou que quando eles envolvem os jovens, questões como NEE e necessidades de aprendizagem já estão muito longe e as atitudes à volta do apoio são um problema maior para eles.

NORUEGA: O Kit de Ferramentas e os Módulos podem ser apresentados às organizações responsáveis pelo ensino básico (município do concelho). Pode ser apresentado a organizações de professores (Utdanningsforbundet) ou a organizações responsáveis por intervenções e ciências (Utdanningsforskning).

Uma boa maneira de apresentar o Kit de Ferramentas e os Módulos no sistema de ensino pode passar pelo envolvimento de mais pessoas na nossa rede de participantes (por exemplo, pais), com quem podemos contar e colaborar para melhor ajudar a alcançar seus objetivos.

4.4 Como melhorar o projeto.

ITÁLIA: Um aspeto que poderia ser melhorado prende-se com a possibilidade de reajustar algumas ferramentas, em teoria, válidas, mas dificilmente aplicáveis em contexto de sala de aula.

Em relação à experiência do IC Spoltore, um aspeto que certamente pode ser melhorado é a possibilidade de partilhar as estratégias propostas mais ao nível do Instituto e utilizá-las de forma mais sistemática ao longo do ano letivo como boas práticas para motivar a aprendizagem e evitar o risco de abandono escolar precoce.

PORTUGAL: Seria interessante ter mais tempo para testar algumas ferramentas. Além disso, a necessidade de trabalhar online representou um problema, especialmente porque não havia sido planeado desde o início (COVID-19 chegou no meio do projeto), e tornou muito difícil testar ferramentas e métodos com alunos(as) que não estavam na sala de aula, mas a trabalhar em casa, às vezes com muito pouco equipamento.

ESPAÑA: Alguns dos conteúdos poderiam ser reorganizados e completados com mais referências a um quadro teórico.

Recursos audiovisuais ou exemplos de boas práticas noutros países poderiam ser inseridos num formato mais didático e visual, a fim de chamar a atenção de professores(as) e equipa educativa.

Os questionários de avaliação, que eram bons para uma avaliação inicial, provavelmente deveriam ter o seu tamanho reduzido para uso posterior.

Também foi destacada a importância de inserir os requisitos da Lei de Proteção de Dados e a sua gestão em Espanha - caso certos dados pessoais devam ser solicitados para a utilização da plataforma.

REINO UNIDO: Em geral, o feedback foi bom, mas as indicações sobre como os materiais podem realmente ser usados e o foco de certos módulos podem não corresponder ao currículo em que trabalham. Generalizar condições e oferecer materiais de apoio pode ser o caminho ideal a seguir.

O professor indicou que a tutoria deve ser um processo utilizável, mas mantido separado dos outros módulos e que a leitura e o apoio para isso continuam a ser fundamentais.

O acesso à plataforma, para todos, deve ser priorizado antes do lançamento ou, pelo menos, deve ser produzido um guia de suporte técnico para garantir a facilidade de acesso e de uso.

NORUEGA: Algumas das ferramentas e módulos são projetados para estudantes desde muito jovens. Considerando que existem muitos(as) alunos(as) mais velhos(as) com dificuldades de aprendizagem, seria importante alterar a disposição dos exercícios para torná-los aceitáveis para um público mais velho, que se desencorajaria com exercícios obviamente concebidos para crianças.

5. O projeto MELoDY no Sistema Educativo

Embora o projeto MELoDY tenha tentado encontrar um consenso para uma série de métodos, ferramentas e diretrizes para o tratamento de dificuldades gerais de aprendizagem, inevitavelmente os sistemas escolares dos diferentes países participantes no projeto são muito diferentes, tornando impossível a criação de diretrizes comuns para a inclusão de produtos MELoDY no sistema escolar.

Preferimos deixar essas indicações separadas, fazendo um breve resumo das principais regulamentações de cada país e concluindo com uma série de recomendações, válidas para o país de referência.

Uma descrição mais longa e completa das abordagens nos vários sistemas de ensino pode ser encontrada nos **Relatórios Nacionais**, cuja leitura recomendamos como uma ferramenta comparativa.

5.1 O sistema educativo nacional e a sua abordagem aos(as) alunos(as) com dificuldades gerais de aprendizagem.

5.1.1 – ITÁLIA

De acordo com a Lei 170/2010, o Sistema de Ensino Nacional prevê a elaboração de um plano educacional personalizado que pode ser solicitado pela família ao Organismo de Certificação (ASL) ou à direção de turma.

O PEP (Plano de Ensino Personalizado) é uma ferramenta para alunos(as) com dificuldades de aprendizagem e para aqueles(as) com necessidades educacionais especiais (ou seja, desvantagem socioeconómica e linguística)

Os pais devem fazer parte da elaboração do documento e compilar o pacto formativo no qual as estratégias propostas para o dever de casa sejam estabelecidas e partilhadas.

O PEP descreve as competências que o(a) aluno(a) detém e aquelas a serem implementadas; dispõe sobre a adoção de medidas isentas e compensatórias e a elaboração de objetivos de aprendizagem; oferece critérios para verificar e avaliar o cumprimento dos objetivos mencionados.

5.1.2 – PORTUGAL

O novo Decreto-lei 54/2018 de 06 de julho sobre a educação inclusiva e o Decreto-lei 55/2018 de 07 de julho sobre o currículo substituem a anterior lei sobre a Educação Inclusiva nas escolas regulares (Decreto-lei 3/2008) e entrou em vigor no ano letivo de 2018/19 com o objetivo de promover uma escola inclusiva. Uma escola cuja missão é promover o sucesso educacional de todos(as) os(as) seus(as) alunos(as), garantindo a igualdade educacional no acesso e nos resultados. Os seus princípios norteadores devem ser dominados por todos os seus atores (gestores, docentes, pessoal não docente), com a organização dos recursos e os meios e qualidade de intervenção junto dos(as) alunos(as), fundamentais para que as escolas se constituam como verdadeiros espaços de inclusão para todos. A participação das famílias é condição fundamental para o sucesso educacional e a inclusão plena dessas crianças e jovens. A gestão flexível dos currículos leva a uma mudança metodológica, em que o trabalho colaborativo determina o sucesso da sua implementação. Isso abre caminho para a implementação do novo decreto, que abandona a categorização dos(as) alunos(as), antes denominados “com necessidades educacionais especiais”, e enfatiza respostas educacionais diferenciadas, determinando as medidas de gestão curricular que contemplem as diferentes aprendizagens, adequadas a cada aluno(a) e que atenda à aquisição de competências significativas e promova o sucesso escolar.

5.1.3 – ESPANHA

A Espanha é regida por um modelo de Estado descentralizado que distribui o exercício das competências educacionais entre todos os níveis administrativos.

As administrações públicas de educação regulam as medidas de atendimento aos(as) alunos(as) com necessidades educacionais específicas nos diversos níveis, dividindo-as em medidas de atendimento ordinárias ou extraordinárias.

São consideradas medidas ordinárias aquelas que afetam a organização da escola em termos de agrupamentos e metodologias de forma a atender à diversidade sem modificar os elementos prescritivos do currículo. Não requerem avaliação psicopedagógica prévia. Essas medidas incluem a prevenção e deteção de dificuldades de aprendizagem.

As medidas extraordinárias destinam-se a responder a necessidades específicas de apoio à educação e a complementar as medidas ordinárias. Abordam as medidas individuais tomadas num centro para responder às necessidades educacionais específicas dos(as) alunos(as) e requerem a organização de recursos pessoais e materiais específicos. É necessário uma avaliação psicopedagógica prévia realizada por serviços de orientação especializados e um acompanhamento contínuo.

5.1.4 –REINO UNIDO

Há uma outra revisão e consulta sobre o apoio a NEE (Necessidades de Educação Especial) nas escolas, em desenvolvimento na Irlanda do Norte, devido ao excesso de assinaturas para ajuda e apoio dos pais, num contexto de escassez de recursos. O impacto dos nossos materiais pode ser muito limitado porque não sabemos ainda como o futuro do suporte NEE nas escolas se desenvolverá e quais as alterações que serão feitas. Solicitações adicionais de professores(as) por mais tempo e energia podem não ser uma maneira ideal de interagir com as escolas neste momento, no entanto, é possível reconhecer o desenvolvimento de recursos online à luz dos problemas do COVID.

5.1.5 –NORUEGA

A Lei da Educação regula o que acarreta o direito à educação. A fim de garantir que todos(as) os(as) alunos(as) recebam um benefício satisfatório do ensino, eles(as) devem ter uma educação adaptada a cada indivíduo.

O sistema consiste em várias fases - desde a descoberta de um problema até à avaliação, adoção, planeamento, implementação e avaliação de uma medida de educação especial.

Fase 1: Fase de pré-registo (preocupação). Os pais ou professores(as) suspeitam que o(a) aluno(a) não recebe benefício satisfatório da educação. Os professores relatam a necessidade de educação especial ao diretor, que pedirá a anuência dos pais / alunos(as) para que seja feita uma avaliação pericial.

Fase 2: Fase de registo. A escola contacta o serviço de aconselhamento pedagógico e psicológico (EPCS), enviando um pedido formal de laudo pericial das necessidades do(a) aluno(a), que será efetuado pelo EPCS (ação de inscrição).

Fase 3: A fase de investigação e recomendação. O EPCS investiga (avaliação de especialistas) e recomenda à escola se o(a) aluno(a) precisa ou não de educação especial.

Fase 4: A fase de adoção. Após a avaliação pericial, a escola decidirá se o(a) aluno(a) tem direito ao ensino especial. Os pais / alunos(as) têm o direito de reclamar da decisão.

Fase 5: A fase de implementação. Depois do diretor tomar a decisão de conceder educação especial, a escola deve iniciar o seu planeamento e implementação. O planeamento consiste em criar um PEI (Plano de Educação Individual) para o(a) aluno(a).

Fase 6: A fase de avaliação. A escola avaliará o desenvolvimento do(a) aluno(a) e como funciona a educação especial. O desenvolvimento do(a) aluno(a) deve ser avaliado continuamente, e deve ser redigido um relatório anual.

5.2 O sistema educativo nacional e a sua abordagem para combater o AEP

5.2.1 – ITÁLIA

Para além das ações acima descritas, o Ministério da Educação, Universidade e Investigação (MIUR), através das Secretarias Regionais de Escolas, exige um levantamento sistemático das críticas que podem constituir um fator de risco para o abandono escolar precoce, especialmente no último ano do meio escolar e nos dois primeiros anos do ensino básico (o término da escolaridade obrigatória é fixado em 16 anos).

O Sistema Nacional de Educação também prevê:

- a implementação de vários projetos específicos;
- a alocação de recursos para atividades de reabilitação, consolidação e valorização curricular;
- a conceção de atividades laboratoriais práticas em tempo curricular e extracurricular;

- a implementação de projetos concebidos de acordo com as necessidades das pessoas em risco.

5.2.2 – PORTUGAL

Nas últimas décadas, Portugal tem envidado grandes esforços para melhorar o nível de qualificação da população, o que resultou em progressos substanciais na educação com acesso universal através de:

- Ação Social Escolar, medida de apoio ao reembolso de despesas escolares de crianças e jovens, cujos agregados familiares se encontram em situação socioeconómica desfavorecida.
- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP, política de combate ao abandono escolar e ao abandono escolar precoce.
- Expansão da educação pré-escolar, que está associada a resultados positivos de longo prazo, como maior sucesso escolar, redução do abandono escolar e aumento da responsabilização e sucesso na vida profissional.
- Programas Integrados de Educação e Formação (IETP / PIEF), um programa educativo que se desdobra nas vertentes de educação, formação e também como política social, uma vez que potencia a (re)integração de adolescentes e jovens na procura da igualdade de oportunidades.

O sistema educativo português tem registado uma evolução notável do desempenho global na última década e meia, graças a essas medidas.

5.2.3 – ESPANHA

De acordo com o LOMCE (2013), para que os(as) alunos(as) com necessidades educativas específicas alcancem o máximo desenvolvimento das suas capacidades pessoais, serão estabelecidas medidas curriculares e organizacionais adequadas para garantir o seu progresso adequado. Estas medidas serão estabelecidas pelas administrações educacionais, as quais serão responsáveis por realizar os procedimentos adequados para as adaptações dos elementos do currículo, buscando sempre o máximo desenvolvimento das competências básicas, avaliação contínua e promoção das aprendizagens.

Deste modo, serão as equipas docentes do ensino básico que irão conceber e aplicar as medidas organizacionais e curriculares que atendam à diversidade dos(as) alunos(as). A Comissão de Coordenação Pedagógica elaborará a proposta de critérios e procedimentos para a realização das adaptações curriculares adequadas aos(as) alunos(as). Além disso, coordenarão os planos de reforço e apoio aos(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizagem. Os(as) tutores(as) procederão à adaptação pessoal do currículo.

Na fase do ensino secundário, as medidas de atenção à diversidade são orientadas para as necessidades específicas dos(as) alunos(as) e para a concretização dos objetivos do Ensino Secundário Obrigatório. As escolas desenvolverão as suas propostas pedagógicas com atenção à diversidade, incluindo métodos baseados em diferentes ritmos de aprendizagem. As administrações educacionais devem regulamentar medidas adequadas para o atendimento de alunos(as) com dificuldades específicas de aprendizagem. Devem implementar agrupamentos flexíveis, apoio em grupos comuns, divisões de grupos, programas de tratamento personalizado, oferta de disciplinas específicas e programas para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos(as) alunos(as). Além disso, a escolaridade dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais pode ser prorrogada por mais um ano.

5.2.4 – REINO UNIDO

Existem outras questões significativas que impactam o AEP na Irlanda do Norte, incluindo desvantagens económicas e de aprendizagem. O pedido de apoio nas escolas já está com excesso de inscrições e podem ser necessários recursos externos adicionais; no entanto, se eles forem implementados por professores(as) (já sob pressões extremas), eles podem não funcionar para apoiar os(as) alunos(as). Ter mais recursos online aos quais eles(as) podem aceder para obter ajuda e suporte pode ser um uso mais benéfico das ferramentas de desenvolvimento.

5.2.5 – NORUEGA

Os(as) alunos(as) em risco de AEP têm, muitas vezes, várias dificuldades, além do absentismo escolar, como dificuldades de aprendizagem com a linguagem, leitura, escrita e matemática,

que muitas vezes ocorrem com doenças neurológicas. Para esses alunos(as), a escola tem-se tornado, gradualmente, um espaço difícil para a inclusão.

Há um objetivo político declarado na Noruega de que o maior número possível de alunos(as) conclua o ensino básico (competência profissional ou diploma), porque o mercado de trabalho exige cada vez mais a competência do funcionário e, portanto, isso afeta as oportunidades individuais de conseguir o emprego desejado.

Foram adotadas várias medidas no ensino básico para combater o AEP, como uma regra de limite de ausência de 10% durante um ano letivo (referindo-se a faltas injustificadas) e um acompanhamento próximo de um conselheiro em caso de ausência injustificada.

Está comprovado que o trabalho de longo prazo e direcionado em muitas frentes ao mesmo tempo dá resultados (Hernes, 2010, Stranden, 2019).

5.3 Recomendações sobre como usar o PI2 Toolkit nos sistemas educativos nacionais

5.3.1 – ITÁLIA

O *Kit* de Ferramentas e os Módulos podem ser utilizados no sistema escolar nacional proporcionando formação contínua de professores de todas as escolas de cada nível, possibilidade de mobilidade transnacional para testar os seus próprios modelos no campo e adquirir novas metodologias, momentos de partilha e formação dentro do seu próprio instituto com workshops e atividades de dramatização.

5.3.2 – PORTUGAL

Um dos principais objetivos da construção do PI 2 foi alcançar o sucesso escolar através da maior motivação dos(as) alunos(as) para a aprendizagem, para a qual é essencial um maior trabalho colaborativo entre todos os elementos da comunidade escolar. A sua testagem permitiu o desenvolvimento de uma prática colaborativa entre professores(as) na adaptação do currículo às necessidades e características dos(as) alunos(as), com vista a uma educação verdadeiramente inclusiva.

5.3.3 – ESPANHA

No sistema de ensino espanhol, existem diferentes tipos de docentes que foram criados nos últimos anos com o objetivo de apoiar ou acompanhar os(as) alunos(as) com necessidades especiais no processo de aprendizagem de diferentes formas. Estes docentes mais especializados não desempenham as mesmas tarefas que os professores ou tutores habituais, mas estão na sala de aula e trabalham diretamente com os(as) alunos(as), pelo que constituem um bom perfil de profissional que poderia utilizar as ferramentas criadas pelo PI2.

Alguns dos especialistas que testaram os materiais também sugeriram que essas ferramentas poderiam ser usadas durante a formação de professores como outra forma de obter recursos para futuros professores.

Além disso, os recursos ou dinâmicas apresentadas no *kit* de ferramentas também podem ser úteis para centros que se concentram em serviços de orientação ou de colocação profissional.

5.3.4 – REINO UNIDO

O uso do *Toolkit* só poderia ser possível após mais pesquisas, desenvolvimento e interação com o desenvolvimento de políticas e currículos e, finalmente, aprovação para o seu uso. No momento, isso não seria possível, devido à revisão contínua das estruturas de suporte e análise de necessidades.

5.3.5 – NORUEGA

Antes que o kit de ferramentas PI2 possa ser usado no sistema educativo norueguês, seria necessário fazer mais testes com professores(as) e alunos(as) num ambiente escolar real. Os métodos precisam ser avaliados através da realização de testes e podem necessitar de algumas adaptações antes de serem integrados no sistema de ensino.

Depois disso, o kit de ferramentas deve ser disponibilizado como um material para download gratuito para todos os professores ligados ao sistema escolar norueguês. Existem alguns recursos online onde o site / plataforma do Melody pode ser vinculado, com acesso para baixar o kit de ferramentas. Por exemplo, skolekassa.no, moava.org entre outros.

O kit de ferramentas também pode ser integrado na fase 5, a fase de implementação, conforme mencionado acima na abordagem para alunos(as) com dificuldades gerais de aprendizagem. O kit de ferramentas pode fazer parte do PEI (Plano de Educação Individual) do(a) aluno(a).

5.4 Recomendações sobre como usar os Módulos PI₃ nos sistemas de educação nacionais

5.4.1 – ITÁLIA

O Kit de Ferramentas e Módulos podem ser utilizados no sistema de educação nacional proporcionando formação contínua de professores de todas as escolas de cada nível, possibilidade de mobilidade transnacional para testar os seus próprios modelos no campo e adquirir novas metodologias, momentos de partilha e formação dentro de seu próprio instituto com workshops e atividades de dramatização.

5.4.2 – PORTUGAL.

O desenvolvimento do PI₃ não respeitou os requisitos da legislação portuguesa para obtenção de créditos (avaliação final e relação direta com uma única disciplina didática). Assim, embora este módulo de formação tenha pretendido contribuir para dotar o corpo docente de mais “ferramentas” para o trabalho conjunto e colaborativo, não pode ser utilizado para efeitos de avaliação curricular e progressão na carreira docente de educação.

A sua divulgação será sempre possível através do School Education Gateway, eTwinning, do portal da Direcção-Geral da Educação e do projeto NAU transversal a diferentes ministérios.

5.4.3 – ESPANHA

Os Módulos PI₃, como o PI₂ Toolkit, podem ser implementados não só com os professores(as) ou tutores(as) dos grupos nas escolas normais, mas também com o resto do corpo docente das escolas ou pessoal de reforço específico para alunos(as) com necessidades especiais no processo de aprendizagem. Um exemplo concreto seriam os CRP (Centros de Recursos Pedagógicos) que existem na cidade de Barcelona. Estes centros pretendem ser um ponto de

referência para a formação, dinamização pedagógica e apoio ao trabalho dos professores em todos os níveis de ensino, incluindo a Universidade.

5.4.4 –REINO UNIDO

Assim como para o Kit de Ferramentas, é difícil determinar como os módulos de E-learning podem ser usados nos sistemas educativos, sem pesquisas adicionais. Pode ser uma tarefa fácil envolver pequenas escolas, uma de cada vez; assim, podemos tentar desenvolver mais o trabalho, realizando um teste mais abrangente.

5.4.5 –NORUEGA

Tal como acontece com o PI₂, os módulos de aprendizagem do PI₃, também podem ser vinculados a partir dos sites mencionados acima. Isso poderia fazer parte dos cursos de formação oferecidos a escolas e professores(as) durante o ano letivo. Além disso, como no caso do IO₂, seria preferível receber mais feedback dos professores(as), com possíveis ajustes sendo feitos antes da sua partilha com as escolas. Os módulos também podem ser uma mais-valia por serem acessíveis numa plataforma de aprendizagem norueguesa, talvez em plataformas já existentes, se disponíveis.

6. Um cisne preto no projeto: COVID 19

O projeto MELoDY foi totalmente investido pela pandemia COVID-19, tanto que a parceria foi obrigada a solicitar uma prorrogação de 6 meses no final do projeto.

A pandemia bloqueou o projeto na sua fase mais delicada, ou seja, enquanto as escolas parceiras - e as envolvidas pelos outros parceiros do projeto - estavam a planear e iniciar a experimentação do Kit de Ferramentas e dos módulos de formação.

O resultado foi um immobilismo total que durou vários meses: além de não ser possível saber quando as atividades escolares seriam retomadas regularmente, uma série de ações já programadas foram repentinamente interrompidas, sem a certeza de poderem vir a ser retomadas.

Além disso, a rede escolar funciona em todos os lugares com uma sucessão lógica de atividades que acompanham o decorrer do ano letivo, o que impossibilita a realização - por exemplo - em outubro de atividades programadas para março.

Outro elemento disruptivo foi a necessidade de realizar a prova online: felizmente, a parceria já havia decidido montar uma plataforma MOOC, o que facilitou muito a testagem com os(as) professores(as), o alvo principal do projeto, mas não ajudou na prova com o alvo secundário - os(as) alunos(as). O Kit de Ferramentas e os Módulos, na verdade, foram projetados para serem usados online para formar professores, de forma que os(as) próprios(as) professores(as) pudessem usar as mesmas ferramentas e módulos em sala de aula com os(as) alunos(as).

Perante tudo o que aconteceu no último ano e considerando a persistência de atividades escolares online alternadas com ensino presencial, seria desejável pensar em novos projetos que visem desenvolver, no futuro, novos *Toolkits* e novos módulos de formação online com exercícios para os(as) alunos(as) e não apenas para os professores(as). Os(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, de facto, estiveram certamente entre as categorias que foram mais afetadas negativamente pelo ensino a distância, justamente pela falta de materiais disponíveis online e elaborados especificamente para eles.

Do ponto de vista do trabalho em parceria, os aspetos mais negativos trazidos pela pandemia foram:

- A impossibilidade de encontros presenciais, renunciando às reuniões transnacionais que são tão importantes nos projetos Erasmus +.
- Um forte stress psicológico na equipa, cujos membros tiveram que enfrentar medos, dificuldades logísticas e a privação temporária de algumas liberdades pessoais. Em particular, os(as) professores(as) tiveram que enfrentar as enormes dificuldades de gerir uma educação a distância para a qual ninguém estava preparado, gerindo as expectativas das instituições, famílias e alunos(as), com muito pouco apoio.
- Um atraso inevitável nas atividades.

Por outro lado, alguns aspetos positivos podem ser tidos em consideração:

- Todos nós aprendemos a usar de forma mais aprofundada as ferramentas digitais que temos à nossa disposição, tanto para a aprendizagem como para a comunicação.

- A videochamada tornou-se um hábito agradável, que não se perde e que nos mantém unidos.
- Um forte senso de solidariedade que se desenvolveu entre os parceiros.

7. Bibliografia

7.1 Bibliografia Nacional

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362.

<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf

<https://www.adcoesao.pt/content/pobreza-e-exclusao-social-em-portugal-2020>

<https://on.eapn.pt/>

<https://pnpse.min-educ.pt/pdpssc>

7.2 Bibliografia Internacional

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015. Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa. Documento Síntese Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-53_en