

# NOVA ÁGORA

**NÚMERO 6**  
**SET 2018**

**Revista do Centro de Formação  
de Associação de Escolas Nova Ágora**

centro de formação  
de associação  
de escolas  
novaágora

Cofinanciado:



## **DOSSIÊ:**

A promoção  
do sucesso escolar





# INDÍCE

---

EDITORIAL 4

---

## DOSSIÊ: A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

---

Plano de Ação Estratégica para a Promoção do Sucesso Escolar - 2016/2018 - Agrupamento de Escolas Coimbra Centro	Conceição Malhó Gomes	8
História de um plano para promover o Sucesso Escolar - Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova	Anabela Rodrigues de Lemos	12
O Plano de Ação Estratégico do Agrupamento de Escolas da Lousã	António Martins Ferreira	18
O Agrupamento de Escolas Martinho Árias, Soure e o PNPSE	Luísa Isabel Pereirinha	20
Escola Básica e Secundária Quinta das Flores Plano de Ação e Estratégica 2016-18	Noémia Santos e Teresa Pimenta	24
Na antecâmara de um novo ecossistema educacional	José Verdasca	26
Ensinar matemática no século XXI - Como promover percursos de sucesso?	Marina Rodrigues, Dina Tavares, Hélia Pinto, Hugo Menino e Nuno Rainho	32
Entrevista Clube SPM a Luísa Tavares Moreira, Coordenadora Nacional do FMS		34

---

## OUTROS PROJETOS

---

A psicopedagogia diferencial na educação inclusiva	Edgar Galindo	38
Plataforma PAJE – Apoia Jovens (Ex)acolhidos	João Pedro Gaspar	42
O legado de Bissaya Barreto numa educação holística das crianças	Pedro Providência, Elvira Leite e Samuel Silva	44

---

## FORMAÇÃO CONTÍNUA

---

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA como promotora do Bem-Estar Escolar - HISTÓRIAS na e em SALA DE AULA	Patrícia Moreira e Teresa Pessoa	52
O Trabalho colaborativo na sala de aula e na escola	Graça Trindade e Madalena Relvão	58
Mais linguagem, melhor literacia: da teoria à prática na promoção da literacia emergente	João Canossa Dias	62
Educação para a Saúde sobre Cancro nas Escolas: A Formação dos Agentes Educativos	Tiago Paredes, Rute Santos	68
O que se passa na infância, não fica na infância	João Pedro Gaspar	70
<b>POESIA</b> <i>que barcos entretanto por ali nasceram eu sabia</i>	José António Franco	72

---

# A PSICOPEDAGOGIA DIFERENCIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDGAR GALINDO

Professor e investigador em psicologia da Universidade de Évora, Universidad Nacional Autónoma de México, Universität Leipzig e ULHT.

A educação inclusiva é uma realidade cada vez mais presente em Portugal. Muitos países estão neste momento a realizar reformas urgentes do sistema educativo, a fim de cumprir esse objetivo. Este processo é consequência de um conjunto de medidas internacionais que constituem o quadro jurídico da escola inclusiva, entre elas as seguintes: a famosa “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que determina a obrigação das escolas de aceitar na sala de aulas regular todas as crianças, independentemente das suas competências físicas, intelectuais, sociais, ou de outro tipo, colocando assim a inclusão como o alvo principal da política educativa a nível internacional; a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, que estabelece a obrigação de criar um sistema de educação inclusivo não só para as pessoas com deficiências, mas para todos os cidadãos, onde a regra é o ensino comum dos alunos (United Nations Organization, 2016); o “comentário geral” da ONU, que regulamenta a obrigação dos estados para aplicar a educação inclusiva como um dos direitos humanos (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Consequentemente, a educação inclusiva é, ao mesmo tempo, um direito fundamental da criança, com ou sem incapacidades, e uma obrigação do sistema escolar.

As investigações realizadas (Alquraini, & Gut, 2012; Dupuis, Barclay, Holmes, Platt, Shaha, & Lewis, 2006) mostram que todos os alunos, qualquer que seja o tipo e a magnitude do seu problema, podem ser educados na escola regular, se os critérios de qualidade necessários são cumpridos, nomeadamente, financiamento adequado, acompanhamento dos alunos, desenvolvimento de currículos alternativos, presença de professores especiais e ajudantes na sala de aulas, existência de serviços de apoio, participação dos encarregados da educação e preparação adequada dos professores.

Todos os elementos são importantes. Não obstante, o tema deste artigo é a formação dos professores, nomeadamente, a importância da psicopedagogia diferencial na formação dos professores. Autores como de Boer, Pijl, & Minnaert (2011) demonstraram, claramente, que os professores precisam de apoio e formação para dirigir uma sala de aulas inclusiva.

Um primeiro passo é definir a população objeto da educação inclusiva. O conceito de inclusão da UNESCO não abrange unicamente as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), mas todos os grupos marginalizados por razões religiosas, raciais, ou económicas, bem como as crianças doentes ou membros de minorias. Em Portugal, a educação inclusiva é dirigida, tradicionalmente, às “crianças con NEE”, ou seja, crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, deficiência mental, perturbações emocionais ou do comportamento, multideficiência, deficiência auditiva, problemas motores, problemas de saúde, desordem por défice de atenção e hiperatividade, deficiência visual, autismo, síndrome de Asperger, surdo-cegueira, traumatismo craniano ou sobredotação (Correia, 2013).

Mas existe em Portugal outro grande grupo de crianças que devem ser objeto da educação inclusiva, nomeadamente, aquelas que não ficam abrangidas pelas categorias das NEE, mas não obstante têm problemas escolares. Para designar estas crianças, autores internacionais como Frederickson e Cline (2009, p. 33-39) utilizam os termos “additional support needs” (necessidades de apoio adicional) e “additional educational needs” (necessidades educativas adicionais) e autores portugueses falam de “alunos em risco educacional” (Correia, 2013, p. 43). Apesar dos grandes avanços dos últimos anos, o insucesso escolar é ainda um dos grandes problemas educativos de Portugal (Galindo, 2015; Grácio, Almeida, & Ascensão, 2015). Embora em Portugal exista também o problema das crianças de minorias étnicas (Tavares, 1998), que merecem uma análise à parte, o presente trabalho aborda o tema das crianças com NEE e com problemas de insucesso escolar.

Temos aqui dois grupos muito heterogéneos, mas todas estas crianças têm em comum o facto de precisar de uma estratégia de ensino diferente que, aliás, deve tomar em conta as especificidades de cada categoria: cada uma destas crianças precisa de um ensino cortado à medida das suas necessidades, competências e ausência de competências, dito de outra maneira, precisa de uma psicopedagogia diferencial.



A psicopedagogia diferencial é um conjunto de técnicas aplicadas ao aluno, individualmente, para melhorar o seu desempenho, medidas estas que devem ser consideradas complementares do processo de avaliação e referência da criança na escola, bem como da elaboração do Programa Educativo Individual, de acordo com as regras estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro<sup>1</sup>. Nas páginas seguintes veremos como é possível aplicar uma psicopedagogia diferencial na sala de aulas, com recurso às técnicas da psicologia.

### Psicopedagogia diferencial

A psicologia cognitivo-comportamental tem criado técnicas comprovadamente eficazes para o diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos. Uma das áreas de aplicação mais desenvolvidas é o treino de competências de diversa natureza para crianças em risco, ou seja, crianças com problemas de deficiências intelectuais, físicas ou sociais, mediante as técnicas de modificação do comportamento (MC). No percurso dos anos, têm sido publicados inúmeros trabalhos sobre o ensino de competências de autonomia pessoal, comportamento social e sobrevivência, principalmente para crianças com incapacidade intelectual ou perturbação do espectro do autismo. A lista seguinte enumera alguns destes estudos:

- Comer adequadamente (Kahng, Tarbox, & Wilke, 2001)
- Linguagem (Plavnick, & Ferreri, 2011)
- Interação social (Marzullo-Kerth, Reeve, Reeve, & Townsend, 2011)
- Comportamentos de organização (Rodriguez, Thompson, Schlichenmeyer, & Stocco, 2012).
- Leitura (Saunders, O'Donnell, Vaidya, & Williams, 2003).
- Uso do computador e internet (Jerome, Frantino, & Sturmey, 2007; Stromer, Mackay, Howell, McVay, & Flusser, 1996).
- O manuseamento do dinheiro (Denny, & Test, 1995).
- O convívio no quotidiano comunitário (Branham, Collins, Schuster, & Kleinert, 1999).
- A participação nas tarefas caseiras (Smith, Collins, Schuster, & Kleinert, 1999).
- A elaboração de refeições (Trask -Tyler, Grossi, & Heward, 1995).
- A organização de tempos livres (Wall, Gast, & Royston, 1999).
- A prática desportiva (Zhang, Gast, Horvat, & Dattilo, 1995).
- O treino laboral (Spence, & Whitman, 1990; Morgan, & Salzberg, 1992).
- Crianças com deficiências visuais, auditivas ou físicas (Stromer, Mackay, Howell, McVay, & Flusser, 1996; Trask -Tyler, Grossi, & Heward, 1995).

- Crianças com perturbação da aprendizagem específica (discalculia e/ou dislexia) (Wood, Frank, & Wacker, 1998; e Van Luit, & Naglieri, 1999).
- Crianças com problemas de insucesso escolar (Connor, Son, Hindman, & Morrison, 2005; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999; Mayfield, & Vollmer, 2007)

O autor aplicou as técnicas da MC para o treino de competências de linguagem, de higiene, de mobilidade e orientação, de leitura, escrita e matemática, em crianças com NEE ou vítimas de exclusão social. (Galindo, Galguera, Taracena e Hinojosa, 2018). As mesmas técnicas foram aplicadas com sucesso para o treino de competências em crianças com problemas de insucesso escolar (Galindo, 2015).

A MC é um conjunto de técnicas baseadas na aplicação sistemática dos princípios da análise experimental do comportamento (Miltenberger, 2012). Para aplicar a MC, é preciso seguir uma estratégia bem definida. Para começar, é preciso identificar e descrever o comportamento-alvo em termos observáveis e mensuráveis, de modo a ser possível a sua avaliação. O comportamento-alvo deve ser definido segundo as necessidades da criança e em termos do seu ambiente, nomeadamente, a sua família e/ou a sua escola.

A questão essencial é que competência necessita esta criança para se desenvolver adequadamente na sua família ou na sua escola? Para responder, temos de definir três aspetos: 1) a tarefa que a família (ou a escola) define como necessária, 2) as características da tarefa, e 3) o que a criança consegue fazer neste momento. Como veremos, a diferença entre as competências exigidas e as competências existentes vão guiar o professor para elaborar um programa de intervenção.

A tarefa pode ser variada: tomar banho, vestir-se, deslocar-se, brincar, falar adequadamente, ou escrever as letras. As competências já existentes na criança são definidas através de um diagnóstico comportamental, que tem por alvos 1) identificar as áreas de desenvolvimento onde a criança apresenta falta de competências, e 2) mostrar detalhadamente se a criança consegue realizar ou não uma tarefa determinada. O diagnóstico é realizado com ajuda dos pais (ou do professor) da criança, a fim de determinar o seu nível de desenvolvimento, no que diz respeito a outras crianças com as mesmas características. O experto em MC define, primeiramente, as áreas problemáticas da criança: cuidado pessoal, linguagem, comportamento social, comportamentos académicos. Em seguida, a parte fulcral do diagnóstico é uma observação direta do comportamento da criança em condições delimitadas: a criança deve realizar uma ou várias provas comportamentais.

1. Neste momento em processo de revisão

As provas comportamentais, nos casos de NEE, envolvem quatro áreas do desenvolvimento: as competências básicas (atenção, imitação e seguimento de instruções), competências sociais e de adaptação (higiene pessoal, linguagem, mobilidade e orientação), comportamento social (incluindo comportamentos indesejáveis) e comportamentos acadêmicos (leitura, escrita e matemática). No caso das crianças com problemas do insucesso escolar, são avaliadas as áreas da autossuficiência básica (reconhecimento de situações, discriminação de formas e cores, relações, espaciotemporais, coordenação visuomotora, higiene pessoal, pré-grafia e linguagem), a área acadêmica (leitura, escrita, matemática e estudo do meio), e área do comportamento social. É importantíssimo salientar que o avaliador deve elaborar as suas próprias provas, consoante as particularidades de cada criança. Existem provas já elaboradas (ver Galindo, 2015 e Galindo *et al.*, 2018) que são apresentadas a título exemplificativo.

É essencial realizar um registo preciso das respostas corretas e incorretas dadas pelo aluno, registo esse que irá permitir a conversão do número de respostas corretas numa percentagem. Estes resultados quantitativos irão permitir comparar os resultados obtidos no início da aplicação dos programas de treino com os resultados finais: o número total de comportamentos realizados de forma correta ou a sua percentagem constitui a medida mais utilizada.

A avaliação comportamental é a base da intervenção, que envolve um conjunto de programas de treino, implementados com a finalidade de aumentar os comportamentos adaptativos e diminuir os comportamentos que interferem com os mesmos (geralmente, comportamentos sociais indesejáveis no contexto escolar). Cada programa deve ser concebido especificamente para uma criança, de acordo com as suas necessidades e competências existentes. Não obstante, todo o programa tem uma estrutura básica: objetivo geral, objetivos específicos, definição do comportamento-alvo, definição do repertório de entrada (pré-requisitos), fases, procedimentos, materiais, formas de registo e formas de avaliação.

Na construção de um programa, é fundamental começar pela definição dos objetivos, uma vez que a sua eficácia depende da redação dos mesmos. Um objetivo bem redigido deve especificar um comportamento observável, deve descrever o comportamento e deve ser objetivo, evitando-se a utilização de palavras desnecessárias na sua redação. Em alguns casos, poderá vir a ser útil dividir um determinado comportamento numa série de comportamentos mais "pequenos", ou seja, dividir comportamentos complexos em comportamentos mais simples, a fim de identificar os elos que fazem parte da cadeia do comportamento-alvo e que estão organizados numa determinada sequência; estes elos são convertidos em objetivos específicos. A próxima

etapa é definir as competências prévias necessárias para completar com sucesso o programa de treino, ou seja, verificar se o aluno apresenta os pré-requisitos necessários para poder iniciar e aprender de forma eficaz as competências inerentes a cada programa de treino, já que se a criança não possuir determinados pré-requisitos, não conseguirá atingir os objetivos desejados. Posteriormente, devem ser definidas as fases do programa. Normalmente, a primeira fase inclui um pré-teste, o qual serve como ponto de partida para o treino e para a avaliação do progresso do aluno. A fase seguinte é a fase propriamente dita de treino. Para além disso, qualquer programa de treino deve incluir um pós-teste, o qual é realizado no final do treino e envolve a repetição da pré-avaliação sob as mesmas condições. Na fase de treino, são aplicadas as técnicas de moldagem e modelagem desenvolvidas pela MC, baseadas no reforço positivo, no reforço negativo, na extinção, nas aproximações sucessivas, no uso de estímulos discriminativos e na imitação (ver Galindo, 2015; Miltenberger, 2012). Quanto às formas de avaliação, reforça-se mais uma vez que todos os programas incluem um pré-teste e um pós-teste. Em relação às formas de registo, na maioria dos programas, são registadas as respostas corretas e incorretas, com o intuito de calcular percentagens em cada sessão de trabalho, sendo os resultados apresentados sob a forma de gráfico.

O autor já tem publicado um conjunto de programas de treino, implementados com eficácia, em crianças com NEE (Galindo *et al.*, 2018) ou na situação de insucesso escolar (Galindo, 2015), que servem como um modelo para a elaboração de programas de treino. Mas a regra básica é: o professor deve elaborar os seus próprios programas adaptados às características da criança.

Como explicado, a elaboração de um ou vários programas de treino para melhorar o desempenho do aluno com problemas deve ser considerada complementar dentro do processo de avaliação e referenciação da criança, bem como da elaboração do Programa Educativo Individual. A estratégia aqui proposta pode ser o ponto de partida para um trabalho psicopedagógico sistemático e bem fundamentado cientificamente.

#### Bibliografia

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Branham, R. S., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling, and community-based instruction. *Education & Training in Mental Retardation*, 34, 170-181.

- Connor, C. M. Son, S., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics and preschool experience: Complex effects on first graders vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), pp. 343 -375.
- Correia, L.M. (org.) (2013). *Inclusão e NEE*. Porto: Porto Editora
- de Boer, A., Pijl S.J., & Minnaert, (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 1-24
- Denny, P., & Test, D. (1995). Using the one -more -than technique to teach money counting to individuals with moderate mental retardation: a systematic replication. *Education & Treatment of Children, 18*(4), 422 -32.
- Dupuis, B., Barclay, J. W., Holmes, S. D., Platt, M., Shaha, S. H., & Lewis, V. K. (2006). Does inclusion help students: Perspectives from regular education and students with disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 74*, 74-91.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special education needs, inclusion and diversity*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Galindo, E., Galguera, I., Taracena, E., & Hinojosa, G. (2018). *Modificación de conducta en la educación especial: Diagnóstico y programas*. (5ª ed. Rev.). México: Editorial Trillas.
- Galindo, E. (2015). *Tratamento do insucesso escolar com técnicas da psicologia: Manual prático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, A., Almeida, F., & Ascenção, J. (2015). *Recomendação: Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CNE.
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kahng, S., Tarbox, J., & Wilke, A. E. (2001). Use of a multicomponent treatment for food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 93 -96.
- Jerome, J., Frantino, E. P., & Sturmey, P. (2007). The effects of errorless learning and backward chaining on the acquisition of internet skills in adults with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 185 -189.
- Marzullo-Kerth, D., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Townsend, D. B. (2011). Using multiple-exemplar training to teach a generalized repertoire of sharing to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(2), 279–294.
- Mayfield, K. H., & Vollmer, T. R. (2007). Teaching Math Skills to At-risk Students Using Home-based Peer Tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*(2), 223–237.
- Miltenberger, R. (2012). *Behavior modification: Principles and Procedures*. EUA: Cengage Learning.
- Morgan, R. L., & Salzberg, C. L. (1992). Effects of video -assisted training on employment -related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 365 -383.
- Plavnick, J. B., & Ferreri, S. J. (2011). Establishing verbal repertoires in children with autism using function-based video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(4), 747–766.
- Rodriguez, N. M., Thompson, R. H., Schlichenmeyer, K., & Stocco, C. S. (2012). functional analysis and treatment of arranging and ordering by individuals with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(1), 1–22.
- Saunders, K. J., O' Donnell, J., Vaidya, M., & Williams, D. C. (2003). Recombinative generalization of within -syllable units in non -reading adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*, 95 -99.
- Smith, R., Collins, B., Schuster, J., & Kleinert, H. (1999). Teaching table cleaning skills to secondary students with moderate/severe disabilities: Facilitating observational learning during instructional downtime. *Education & Training in Mental Retardation, 34*(3), 342 -353.
- Spence, B. H., & Whitman, T. L. (1990). Instruction and self -regulation in mentally retarded adults in a vocational setting. *Cognitive Therapy and Research, 14*(4), 431 -445.
- Stromer, R., Mackay, H. A., Howell, S. R., McVay, A. A., & Flusser, D. (1996). Teaching computer -based spelling to individuals with developmental and hearing disabilities: Transfer of stimulus control to writing tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 25 -42.
- Tavares, M. V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trask -Tyler, S. A., Grossi, T. A., & Heward, W. L. (1995). Teaching young adults with developmental disabilities and visual impairments to use tape -recorded recipes: Acquisition, generalization, and maintenance of cooking skills. *Journal of Behavioral Education, 4*(3), 283 -311.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4*. Geneva: UNO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- United Nations Organization [UNO] (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Nova Iorque: UNO
- Van Luit, J. E., & Naglieri, J. A. (1999). Effectiveness of the MASTER program for teaching special children multiplication and division. *Journal of Learning Disabilities, 32*(2), 98-107.
- Wall, M., Gast, D. L., & Royston, P. A. (1999). Leisure skills instruction for adolescents with severe or profound developmental disabilities. *Journal of Developmental and*

**Revista NOVA ÁGORA**

IIª Série - número 6

**Diretor**

João Paulo Janicas

**Equipa Redatorial**

Fernanda Campos  
Henriqueta Oliveira  
João Paulo Janicas

**Colaboraram neste número**

Ana Paula Duarte  
Anabela Rodrigues de Lemos  
António Martins Ferreira  
Conceição Malhó Gomes  
Dina Tavares  
Edgar Galindo  
Elvira Leite  
Fernanda Campos  
Graça Trindade  
Hélia Pinto  
Henriqueta Oliveira  
Hugo Menino  
João Canossa Dias  
João Paulo Janicas  
João Pedro Gaspar  
José António Franco  
José Verdasca  
Luísa Beato  
Luísa Isabel Pereirinha  
Luísa Tavares Moreira  
Madalena Relvão  
Marina Rodrigues  
Noémia Santos  
Nuno Rainho  
Patrícia Moreira  
Pedro Providência  
Rute Santos  
Teresa Pessoa  
Teresa Pimenta  
Tiago Paredes

**Revisão**

Ana Paula Duarte

**Fotografias**

J. A. Silva

(Capa, páginas 11,17,36,50,57)

Fotografias Domínio Público (CC0)

(páginas 69,28,23,19,6)

**Design gráfico**

Luísa Beato

**Propriedade**

Nova Ágora-CFAE - Agrupamento  
de Escolas Coimbra Oeste

-

Escola Sec. D. Duarte  
Rua António Augusto Gonçalves  
3041-901 Coimbra

Tel. 239 802 317 Fax. 239 802 318

E-mail: nova-agora@cfagora.pt

Pág. web: <http://www.cfagora.pt>

**Impressão**

Tipografia Damasceno

**Tiragem**

150 exemplares

Dep. Legal N.º 199598/03

Edição digital em [issuu.com](http://issuu.com)







A Revista Nova Ágora, n.º 6, é financiada no âmbito do Eixo Prioritário 4 – Qualidade e Inovação do Sistema de Educação e Formação - 4.2. Formação de docentes e outros agentes de educação e formação, do Programa Operacional Capital Humano (projeto 04-5267-FSE-000040), tendo em vista os seguintes objetivos daquela tipologia: difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança; desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida, do reforço das práticas colaborativas e de permanente atualização científica; melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos.